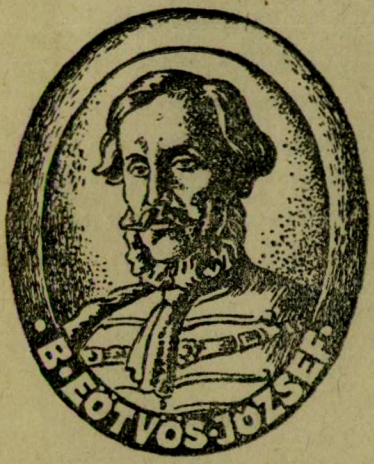
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK HIVATALOS LAPJA

SZERKESZTI:
MESTER JÁNOS

TARTALOM:

BALOGH ÁNYOS: A szülői nevelés alapkérdései . . 49
MAKAY GUSZTÁV: Tanári hivatás 62
TÓTH PÁL LÁSZLÓ: Mennyiségi és minőségi anyagvizsgálat az I—IV. o. latin nyelvből 68
NÉMETH ISTVÁN: A Szegedi Pedagógiai Szeminárium . 75
SEBESTYÉN JÁNOS: A film és a kézi pergőkép problémája a szemléltetésben. 79
IRODALOM: 84
NEVELÉS ÉS ÉLET: 94

VIII. évfolyam. 1944. 3—4. szám.
SZEGED.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK:

IRODALOM:

PINTÉR LAJOS, Korszerű latin nyelvtanítás. *(Bihari Ferenc);* ORSZÁGH LÁSZLÓ, Bevezetés az angol nyelv- és irodalomtudomány bibliográfiájába. *(Berg Pál);* C. K. OGDEN, Basic English. *(Berg Pál);* MÁRAI SÁNDOR, Sirály. *(Visy József);* KÖVESSY JENŐ, Számolás és mérés a mindennapi életben. *(Németh István);* DR. ZSÁMBOKI LÁSZLÓ, Élménytanítás. *(Niklai Ferenc);* DR. TISZAMARTI ANTAL, Szeplőtelen magyarság. *(Ypszilon);* V. SOMOGYVÁRY GYULA, Katonacsillag megfordul. *(Augur);* NOSZLOPI LÁSZLÓ, A szeretet lélektana és bölcselete *(Pentz Gáspár);* DROZDY GYULA, Beszéd és értelemgyakorlatok. *(Németh István).* 84—93.

NEVELÉS ÉS ÉLET:

A Délmagyarországi Nevelők Egyesülete közgyűlése *(Jójárt László).* 94—96.

MUNKATÁRSAINK:

DR. BALOGH ÁNYOS tank. kir. főigazgató (Szeged). — DR. MAKAY GUSZTÁV gyak. gimn. tanár (Budapest). — DR. TÓTH PÁL LÁSZLÓ gimn. tanár (Budapest). — NÉMETH ISTVÁN népisk. tanító (Szeged). — DR. SEBESTYÉN JÁNOS tanítóképz. tanár (Kőszeg).

SZERKESZTŐSÉG: Szeged, Horváth Mihály-utca 2—4.
KIADÓHIVATAL: Szeged, Baross Gábor-utca 2. sz.

Minden kézirat a szerkesztőség címére küldendő.

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápril., jún., szept. és nov. hónapban. Előfizetési ára: évi 15 P. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged-Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.80 P., kettős szám ára 3.00 P.

Felelős szerkesztő és kiadó: Dr. Mester János.

A szülői nevelés alapkérdései.

A nevelés számos tényezője között a legfontosabb az otthon és az iskola. Az otthon a természeti törvényen alapuló tekintély elvével, a vérség állandóan ható erejével, az anyai melegség felé repeső ártatlan gyermek szívével, az apai tekintélyt tisztelő értelmi felismeréssel; az iskola pedig a hivatásos nevelők személyi, értelmi és erkölcsi ráhatásával olyanná alakítják a gyermek egyéniségét, amilyent a céltudatos nevelés az otthon és iskola részéről mint legjobbat elérni szándékolhat.

A teremtés legnemesebb anyaga: az ember, a jövendő fejlődés, alakulás alanya, mi magunk élő folytatása van a két fontos nevelő tényező kezében. Családok, nemzetek erkölcsi, szellemi világfelfogása, fejlődése, átalakulása, a művelődés magasba szárnyalása, vagy embertelen mélységbe zuhanása függ attól, hogy a család természetes levegője, az iskola céltudatos rendszere mivé és milyenné neveli a reábízott jövendőt.

A kérdés nem új, de nem is elhasznált. Nem új nekünk, akik világnézetek tusájában eljutottunk a végletek koráig és tudjuk, hogy a történelem fény- és árnykorszakai az emberi, szellemi és lelki nemességének mértékével voltak mindig kapcsolatban. De *nem* is elhasznált és figyelemre *nem* méltó a kérdés, mert hittel hisszük, hogy a világot csak nemes anyagból, nemes szívvel és örökké értékes igazságokkal lehet újjáépíteni, vagy legalább is jelen színvonalán megtartani. Ezért fontos mindenkor ezzel a kérdéssel komolyan foglalkozni, az iskola és otthon között a közös összedolgozás aranyútját megkeresni, az elfogulatlan, magasabb távlatokban látó és néző iskola tervszerű munkáját és elgondolását a szeretet szépítő színeivel elnéző szülő előtt felfedni és a szülői ház sokszor tervszerűtlen, vagy ösztönös, esetleg vagy talán épen hibás alakító hatását semlegesíteni és mindazt a nemes készséget, amit a szülő jelent, a jellemnevelés nagyszerű munkájába tervszerűen beleépíteni.

A szülői szeretet a gyermekből a lehető legjobb, legszebb nevelési eredményt akarja kihozni. Ez az iskola célja is: A társadalom számára egyéni képességeinek legjavát hasznosítani. Amit testi, értelmi, erkölcsi, esztétikai és szellemi téren az egyén adottságait figyelembe véve legnagyobbat el lehet érni, az a két nevelő tényező végcélja: egyéni szempontból nézve a szülő részéről, és a közösség javára dolgozva az iskola részéről.

Ebben az eredőben találkozik a két nevelő akarat és ezért is kell

hogy mindkettő együtt tisztázza a célt és azonosítsa a célt elérő eszközöket.

Felmerült azonban a kérdés, mi jogon fordul utasítással, vagy tanáccsal a hivatásos nevelő a természetadta nevelőhöz és honnan veszi a felhatalmazást arra, hogy az iskola térköréből belépjen a szülői otthonba és ott beleszóljon abba, amit Isten a szülői szívbe a gyermek iránti kívánság képében beleoltott. Nem lehet-e a két feladatot egymásutániságba hozni? Hiszen az iskola feladata nagyjában ott kezdődik, ahol a szülői ház már az első nevelési alapokat lerakta és az iskola már egy egész sereg kész lelki, szellemi, testi adottságot kap a gyermekben részben vagy egészben kifejlődve, amit az otthon fejlesztett ki az iskola segítsége nélkül.

Leszögezendő elsősorban az, hogy a *nevelő* nem kívánja a szülő szerepét átvágni. Nem óhajtja a szülő kötelességét magára venni. Nem pótolhatja ugyanis azokat a természetes és érzelmi erőket, amelyeket a vérség szentelt kapcsolata előre kijelöl és ad a nevelésben, amelyek az anyai és apai első alakítások, későbbi felügyelet és oktató tanács formájában harmatoznak az érintetlen, tehát fogékony gyermek lelkére. Nem óhajtja a hivatásos nevelő a szülő példaadó szerepét átvenni, hiszen a családi zárt élet minden rezdülete oly mélyen vésődik a gyermek szívébe, elméjébe, hogy azokat kitörölhetetlen életerők gyanánt magával viszi az öregkor borulatáig mint a szépség, a jóság forrását, a folytatásban is alakító erőként ható tényezőket. A szülő mozdulata tovább él a gyermekben. A szülő gondolkodása, erkölcsi felfogása, élethivatás szeretete, gondja, bánata benne él a gyermek-lélek redőiben, és csak másodlagos tényező az, amit a későbbi alakító nevelőerők erre az alaprétegre ráraknak.

Másodlagos annyiban, hogy csak oly mértékben érvényesülnek szellemi, erkölcsi vonalon, amennyiben a szülői házból hozott alaperőkkel azonosak. Mihelyt a két nevelő felfogása egymásól elfordul, vagy épen egymással szembekerül, akkor törés keletkezik. Sem egyik, sem másik vonal nem érvényesül teljes hangsúlybahozottságában, hanem a kettő ellentétének küzdelme között hányódik a gyermek egész lelkivilága. S ha a gyermek rádöbben arra, hogy az otthon szellemi és erkölcsvilága, életformája a gyakorlatban más, mint az iskolakívánta lelki alkat, erkölcsi norma és jellemskála a becsület, az embert éltető és cselekvéseiben irányító eszmények iránt, könnyen hihető, hogy az erősebb hatású otthon alapstílusát fogja követni és ha lehet, élni.

A gyermekben levő erkölcsi erők, jellemet meghatározó erkölcsi képességek már nagyjában kifejlődnek akkor, amidőn a család feladatát szolgálja a hivatásos nevelő. Ha tehát nem akarjuk a gyermeket meghasonlottá, boldogtalanná, vagy vérmérséklettől függően az életkérdések közepette, amelyekre előbb vagy utóbb választ kell adni, határozatlanná tenni, akkor a nevelés két tényezőjének munkáját tudatosan kell azonosítani, egy nevezőre hozni, hogy a kettő teljes egyértékűsége minden egyes gyermekben a kívánt legjobb eredményt valósíthassa meg.

Szükséges és pótolhatatlan tehát az otthon alapvető és alakító hatása, amely vérségi kapcsolatok zárt egészében gyönyörűséges örö-

möt eredeztet a szülő szívében, mikor látván-látja, saját élő folytatását nemcsak testi alkatban, hajszínben, mozdulatban, hangban, hanem a szellem nyiladozásában, akarati megnyílvánulásban, indulatok és hajlamok hasonlóságában: mint azonos rózsató azonos hajtásában.

De szükséges az iskola nevelő tevékenysége is, amely az egyént a sajátos egyéni célok mellett a közösség javára is neveli és rendszerében az állami élet folytonosságába állítva, a nagy nemzeti közösség faji értékeit hasznosítja a közjó, az egyetemes javára. A család nyugalmát az államrendszer keretei biztosítják. A családi életeszmény, a jogok és kötelességek csak a biztonságot nyujtó államkeretek között virulhatnak és működhetnek zavartalanul. Az állam-élet egyensúlyát a kiegyensúlyozott lelkű állampolgár biztosítja, aki ennek a lelki egyensúlynak alapját a családi otthonban, teljes kiérettségét az iskolában kapja.

Ezért kell egy úton járnia a családi és iskolai nevelésnek, ezért kell a nevelés céljaiban és eszközeiben azonosulniok a szülőknek és a hivatásos nevelőnek és ezért kell a két fontos nevelő tényező között a megértés módjait időnként keresni és megtalálni. Mert az azonos mód és elv megvalósítása mindkét tényező részéről a gyermek lelki harmóniáját, eszmei, erkölcsi és testi fejlődésének zavartalan kiviruláját biztosítja, viszont a széthúzó, vagy ellentétes nevelési elvek és hatások az egyénnek is, de a közösségnek is romlására vannak. Ám az együttes munkához egyetértés kell: a célok közössége, az eszközök és módszerek megértő alkalmazása. Ezért tárjuk fel tapasztalatainkat, adjuk meg tanácsainkat és különböző társadalmi réteg nevelési módját az iskola tudományos rendszerességével közös nevezőre hozzuk, hogy a két, egymás kiegészítésére és támogatására rendelt és hivatott nevelési tényező együtt haladhasson és jó eredményt érhessen el.

Ha magunkévá tettük azt az igazságot, hogy a nevelés terén egyetértés és azonos elvű együttműködés nélkül eredményeket sem egyéni, sem közösségi szempontból egyikünk sem érhet el, akkor szivesen vesszük egymás felvilágosítását és a szakember tapasztalataiból levont következtetések gyakorlati értékesítését mindkét oldalon.

Az isteni kegyelem és emberszeretet legdrágább adománya a *gyermek*. Olthatatlan vágy és epedő szomjúság előzi meg világrajötte előtt, ismeretlen örömek és érzések tengere követi születése után. Isten drága ajándéka a jó ember jutalmazására és életgondjainak édesítésére. Uj világosság a családi otthonba, melyből a boldogság olajmécsese áraszt derűt az élettársakra. Az élet nagy ajándékára azonban tudatosan kell előkészülni és következetesen kell vigyázni. Drágakő, amely a szülő kezében ragyogó értékké válhat. A szülő és társadalom éke, dísze, dicsősége, vagy értéktelen kavics, a társadalom terhe, szemete, a szülő büntetése és szégyene. Eötvös József gondolatai között olvassuk: a kisgyermek félig angyal, félig majom és hozzáteszi: mennyit kell ennek süllyednie és annak emelkednie, hogy ember lehessen belőle. Hogy ember, talpig kigyensúlyozott, testi, lelki értékekkel kimüvelt emberré váljék az a szülő és később a nevelő és szülő feladata.

Épen ezért a szülőnek, mégpedig az atyának és anyának egyaránt már előzőleg tudatosan fel kell készülnie a nagy ajándék fogadására,

hogy az esetlegességet, a véletlent, a váratlant leküzdjék és biztos kézzel fogjanak a nevelés áhítatos feladatához. Nemcsak a gyermekgondozás élettani feltételeire gondolunk itt, amelyek szintén kellő gyakorlat, orvoshigiéniai szakismeretek megszerzését igénylik, hanem lélektani igényekre is, amelyeknek már a születés előtt is ható képességeknek kell lenniök, hogy a szülő az első életmozzanattól kezdve tudatosan gondoljon azokra a kötelességekre, amelyekkel gyermeke szellemi és lelki gondozásával kapcsolatban élnie kell. Nemcsak az anyának kell terveket szőnie a boldog terhesség idején a gyermek jövendő sorsa, élete, fejlődése felől, de az atyának is komolyan mérlegelnie kell azokat a feladatokat, amelyek az újszülött szellemi, lelki, értelmi és érzelmi világának megindítása eléjük állít.

Nem feladatunk az átörökölhető képességek fontosságáról szólni, amelyek többé-kevésbbé nem irányíthatók, csak fejleszthetők vagy elhanyagolhatók, de gondolni kell a szülőnek a megszerzendő képességekre, amelyek első cseppjeit az anyatejjel szívják magukba a környező gondosság hatása alatt.

Ha tudatossá vált már az a gondosság, hogy a kisgyermek számára az étel minősége és adagolása sajátos figyelmet igényel, ha áhítatos szeretet őrzi a gyermek egészséges álmát, talán kézenfekvő az is, hogy az első szellemi és lelki életmegnyílvánulásához is ilyen símogató melengetés, gyengéd figyelem kell, hogy az angyal valóban angyali lelkülettel mosolyogjon vissza a féltő szülői szembe. Az önfegyelmezés, az indulatok lefékezése, a lelkierő szolgálata templommá avatja az otthont és tisztult tudatból fakadó nemesítő példa, az érzelmi és akarati nyílvánulásban lévő gyermeknél a leghatékonyabb alakító erő.

A tudatos rágondolás születés előtt és a tervszerű önfegyelmező példa a gyermek értelmi, érzelmi nyíladozása pillanatától kezdve hat döntő módon a gyermek neveltségére. Természetes, hogy ez az alakító hatás nem pillanatnyi benyomások eredője, hanem következetes és állandó ráhatás, tehát következetesen azonos magatartás következménye. Hiszen a nevelés azonos és tudatos magatartás biztosítása állandó és következetes ráhatással, vagy ahogy egyszerűen mondják: szoktatással.

Minél haladottabb a gyermek testi fejlődése, annál fokozottabbnak kell lennie a tudatos szellemi és erkölcsi ráhatásnak. A szülőnek azt kell éreznie, hogy a fogamzás pillanatától gyermekének nemcsak fizikai létéért, egészségéért felelős, hanem értelmi és nevelési fejlődéséért is. Amilyen gonddal kell nap-nap mellett megadni testi táplálékát, őriznie álmát és ápolnia testi tisztaságát, ugyanolyan gonddal és felkészültséggel figyelnie és irányítani értelme nyilatkozását, érdeklődését, és vezetni érzelmi, akarati és erkölcsi megnyilatkozásait és belecsepegtetni a vallás misztikus szépségeit. — A szellem és lélek a testtel együtt párhuzamosan fejlődik. Egyik a másik rovására nem nőhet az egyensúly megbomlása nélkül, de el sem hanyagolható káros következmények nélkül. A gondos szülő a szellemi és erkölcsi nevelést nem hárítja át az iskolára, nem halasztja későbbi időszakra, hanem vállalja azt a nemes örömet, hogy szelleme és lelke örökösévé avatja gyermekét már akkor, amidőn az teljesen és maradéktalanul az övé.

Az értelem, a tudat jelentkezésétől kezdve a gondos szülő az

értelmet, a tudatot olyan ismeret-elemekkel teliti, amelyek a jónak, szépnek, igaznak alapértékeit ágyazzák a kicsi gyermeki lélekbe. A szó, a példa, a környezet, szebb életre nevelés ragyogását sugározza a gyermek körül, amelyből a gyermek belső világa kiépül.

A gondos szülő, aki fontosnak tartja gyermeke értelmi fejlődésének irányitását, erkölcsi világának őrzését és kiépitését, akaratának a jövendő nehezebb feladatokra való edzését, tudatosan vezeti a gyermek értelmi érdeklődési körének kielégitését, sok-sok kérdésének tudatos megfejtését és nem meseálmok bódulatával ringatja a valótlanságok világába, hanem az igazságok felfedésével vezeti a gyakorlati életbe. Az ilyen szülőnek van türelme kielégiteni mindig okosan, az igaznak megfelelően a gyermek érdeklődési vágyát, hogy egyrészt, amit a gyermek rajta keresztül megismer, az valóban hasznos ismeretérték legyen, másrészt a gyermeknek a szülőbe vetett tekintélyhitét meg ne ingassa, érdeklődésének hevét el ne sorvassza és ezzel ismeretvágyát le ne lohassza. A szülőnek mindig kell kellő önfegyelmezéssel gyermeke szellemi érdeklődését irányitani, mert a játékos társalgás útján fejlesztett értelmi éberség a gyermek jövendő szellemi frissességét biztosítja.

Ha a szülő türelmetlen, ha a feltolult kérdések előtt megtorpan, vagy kielégítő feleletet nem ad, a gyermek érdeklődése megszűnik, vagy más irányba terelődik, a szülő elveszti befolyását a gyermek későbbi irányitására, mert a bizalom, a hit meginog a gyermekben, aminek következménye lesz a szülő és gyermek egymástól való eltávolodása. — A gyermek értelmi fejlődésével foglalkozók, akik a gyermek tudat- és ismeretkincsét lemérték, állapitották meg azt, hogy a gyermek két éves koráig csak érdeklődési körének rendszeres kielégitésével és nem rendszeres oktatással több ismeretet szerez, mint utána következő életének egész folyamán. Mennyire fontos tehát a gyermek értelmi fejlődésének szempontjából, ha ebben a kiváncsiság sarkalta korban olyan szülő irányitja a gyermek szellemét, aki arra tudatosan készül épen gyermeke szellemi életének megőrzése végett.

Az értelem fejlődésének tudatos irányitásával kapcsolatos a gyermek erkölcsi világának kiépitése is. A jónak a rossztól való megkülönböztetése, az illő, nemes, a felemelő külső és belső magatartásra való tudatos nevelés, a lelkiismeret intő szavának meghallása a kicsi lélekben, a jóra, a szépre való önkéntes hajlam s az ellenkezőjétől való tudatos elfordulás, a felettünk levő világrend Alkotójára való figyelés, a vallás misztériumának az ima áhitatos szavain át való megérzése ezen a fokon az alapozó munka. A legnemesebb virágok gyenge kézzel való plántálása ez a gyermeki fogékony lélekbe, a szeretet, a meggyőződés és élő gyakorlati példa által. A szülői nevelés talán ezen a téren végzi a legszebb alakitó munkát és épen ezért itt kell a leggondosabb módon eljárnia. Valljuk és hisszük, hogy a férfi erkölcsi felfogása, vallási alapja és meggyőződése olyan értékű és mértékű, amilyent a családi otthonból hozott magával; Az erkölcsi nevelés eredménye jórészt kialakul akkor, amidőn a gyermeket a szülő kezéből a hivatásos nevelő átveszi. Az utóbbi tudatosithatja, fokozhatja, vagy korlátok közé szoríthatja, de lényegében meg nem változtathatja.

A gyengéd és gondos szülői szeretet rajta van gyermeke minden

megnyilatkozásán s ugyanugy az ellenkezője is. Ahol a szenvedélyek, indulatok korlátlanul megnyilatkozhatnak, ahol az ima magábaszálló szózata nem csendül fel az otthon szentélyében, ahol a példa a szóval ellenkezőt mutat a gyermek előtt nap-nap mellett, ott hasadék áll be a gyermek lelkében és az esetleges intő szó helyett is csak a romboló cselekedet sodrába jut a fejlődő jellem. Mert a gyermek érzékeny felvevő-lemez: mindent lát, megfigyel, megjegyez és utánoz. Ha a szülői felelősség nem terjed odáig, hogy gyermekét a saját rontó példájától megóvja, akkor ne csodálkozzék, ha engedelmességet, jellemet, helyes cselekvést kívánó akarata megtörik a gyermek ellenkező magatartásán. Egyedül magát okolhatja a nevelés sikertelensége miatt. Ezért kell a szülőnek a nevelés nagy feladatára tudatosan előkészülnie és magát lélekben is a fenséges jövevény fogadására méltóvá tennie.

Ám az erkölcsi nevelés nagy sulya nem zárja ki azt, hogy a gyermeket már eleve az élet komoly küzdelmeire elő ne készítsük; hogy lássa az élet terhét, komoly feladatait, fárasztó gondját, hogy ne tapasztalja azt, hogy erős akarat, komoly munka ad nyugodt életet, hogy az élet önmegtartóztatást, lemondást kíván, hogy a gyermek akaratát épen a kicsi lemondások hősies elviselése edzi a nagy megpróbáltatások felé.

Amit a mesevilág mákonyával nem szabad elaltatni a gyermek valóságos-érzékét, épen úgy a kicsiny önző vágyak és önkényes akarások áldozatos kielégítésével káros és veszedelmes elszoktatni az önzés leigázásától, az akaratpróbától, az önfegyelmezés kezdő iskolájától. A gyermeki boldog élet érzelgős jelszavával nem szabad az akaratpróbát a későbbi életre hagyni, mert akkor már nincs és nem lesz erő a megpróbáltatások elviselésére. A sok ifjúkori hajótörésnek épen a gyermekkori kicsi lemondások, akaratedzés hiánya az oka, mert a gyermek nem tanult meg a komoly következményekkel szembenézni.

Ám lássa a gyermek az élet komoly arcát is a szülők gondterhes arcredőiben, a létért való harc súlyát, a kenyérgondot, de úgy, hogy az erkölcsi világrendben való hite meg ne rendüljön, a jóság diadalában higgyen és Istenjóság kezébe símuló akarattal vállalja az emberi sorsot. Ezt azonban csak a szülő tudatos magatartásán és szíve-lelke rezdülésén fogja átérteni és magáévá tenni.

Az értelmi, erkölcsi és akarati nevelés elemeit és gyakorlati példa által így adja meg a gondos szülő akkor, amidőn még az a szülői otthon sajátos és egyedüli tulajdona, amikor a családi otthon harmonikus egésze őrzi, amikor a környezet békéje, nyugalmas csendje, a szülő tudatos keze vezeti a gyermeket az élet kapuja felé. Igy képzeli ezt a hivatást a nevelő és igy óhajtja átvenni a gyermeket a szülő kezéből akkor, amidőn az otthon kapuja kitárul és a szülő a gyermek jövendő szellemerkölcsi nevelését bizalommal a hivatásos nevelőre: az iskolára bizza. Az ily módon értelmi, erkölcsi és akarati alappal bíró gyermekek közös nevelése épen ezeken az alapokon valósítható meg. A ráépítés csak akkor eredményes, ha az alap szilárd, ha az otthon becsülettel elvégezte a maga feladatát. Ezért szükséges a szülői nevelés alapkérdéseinél az otthoni és az iskolai nevelést megelőző nevelés szükségességére és fontosságára rámutatni; valamint felfedni azt is,

hogy milyen otthoni nevelés mellett remélhető az iskola nevelő-oktató munkájának sikere.

Az iskola ugyanis berendezésénél fogva nem az otthon egyéni nevelését folytatja. Csoportos osztálybeosztásánál fogva erre nem is képes. A hivatásos nevelő foglalkozik ugyan tanítványa egyéni hajlamával, sajátos készségével, de a társadalmi feladatok megvalósításánál csoportok azonos irányú magatartását célozza, tehát egyforma magatartást kíván tanítványaitól pozitív és negatív irányban egyaránt.

Ha tehát a *szülői* otthon az általános szellemi érdeklődés útját megindította, az örökérvényű erkölcsi igazságok magvát elvetette, a jó és rossz iránti fogékonyságot megéreztette, a célra való törekvés akarati elemét kinevelte, arra a hivatásos nevelő biztonsággal építhet s a továbbiakban a szükséges egységes alapfelületet kimunkálhatja.

Épen ezért van szükség arra, hogy a szülő tudatosan készítse elő gyermekét a jövendő kívánalmainak alkalmasságára, viszont a nevelő keresse a megértést a szülővel az iskolai életet megelőző, majd azt követő korszakban az együttmunkálkodás biztosítására.

Könnyen elképzelhető ugyanis, hogy az előbbiekben vázolt módon felnevelt gyermek az iskolába lépve minta-példája lesz a közösségi életre alkalmas alanynak és olyan szellemi és lelki adottságokkal lép az iskolába, hogy azok továbbfejlesztése gyönyörűsége a nevelőnek és büszke öröme a szülőnek.

Érdeklődési körében tudatosan fejlesztett gyermek az iskolában most már szakszerű irányítás mellett a tudás kincsét könnyedén dolgozza fel, mert értelme megszokta a szellemi munkát, értelme hajlékony és az ismeret, épen mert világosan értett lesz előtte, örömet és érdeklődést kelt benne s az oktató szívesen foglalkozik is vele. Viszont az érdeklődésben ki nem elégített gyermek szellemi mozgékonysága eltompul, a megértés nehéz, az érdeklődés közönyös, a munka fáradságos s mind a tanulóban, mind a tanítóban kedvetlenséget ébreszt, — s az eredménytelen, a sikertelen próbálkozás után jön a kikerülhetetlen lemaradás. — Ugyanez állapítható meg erkölcsi és érzelmi vonalon is. A jó és nemes iránt fogékonysággal bíró gyermek az iskolai közösség rendjébe hamarabb illeszkedik bele, mint a fegyelemre nem szoktatott. Aki az otthon levegőjéből szívta magába az emberjóságot, a megértést, a szépség hódolatát, a szív áhitatát, az Isten-szeretet, az élet megbecsülését, az élet ajándékának szolgálatát: az az iskolában csak fokozhatja az otthon erkölcsi életét és hasznos tagja lesz a közösségnek. Aki megtanulta az önfegyelem fokozatait, az az iskolában is idomul ahhoz az életrendhez, amely a közjónak alapját egyengeti. Viszont érthető az is, hogy mindezeknek hiányában lévő, vagy egyik-másik vonatkozásban fogyatékosan nevelt ifjú az iskolai élettel kerül összeütközésbe és nehéz sorsban szenvedi végig a közösségre való képesség hiányait, amelyekre a családi otthon nem készítette elő.

Végső eredményben tehát a szülő nevelőfeladata súlyos felelősség, amely az iskolai életet megelőzően hárul a szülőre a gyermek minden irányú készségének arányos fejlesztésével, amely csak akkor eredményes, ha az a jövő közösségi, szellemi és erkölcsi értékek és lelki-erők kifejlesztését is célozza. Ebben pedig egy uton kell haladnia

a hivatásos nevelő feladataival amely meg épen az egyetemes emberi, szellemi és lelki kincsek figyelembevételével a nemzet egész jövendő feladataira való előkészítést ír elő. Ezért kell egymást meghallgatniok és egymás tapasztalatait, tanácsát, közös akarattal a gyermek javára hasznosítaniok eljárásuk folyamán.

Azzal azonban, hogy a szülő elvégezte kötelességét a családi otthonban és gyermeke fenti előkészítéséről legjobb tudása szerint gondoskodott, átadta a hivatásos nevelőnek: az iskolának, nevelő tevékenysége, feladata nem merült ki és nem zárult le. A nevelő nem nélkülözheti a szülő támogatását, aminthogy a fejlődés magasabb szintjén a szülő sem a nevelőét.

Nem lehet közömbös a szülő előtt ugyanis az, hogy a gyermek szellemi fejlődése milyen irányt vesz az iskolai élet folyamán, milyen ismeretekkel telíti meg szellemét, s hogy a fejlődés irányában milyen ismeretanyag az, amit az iskola ad a gyermeknek életre szóló útravalóúl.

Még kevésbbé lehet közömbös a szülőre nézve az, hogy az iskolán és családon kívül milyen szellemi hatások alá kerül a jórészt önállósodó gyermek, mik az olvasmányai, mik a szórakozásai, kik és milyenek a barátai, minők azok a szellemi hatások, amelyek évek folyamán váltogatják egymást serdülő és ifjú korában.

Hasonlókép fontos annak ismerete is a szülőre nézve, hogy a melengetett szeretettel nevelt gyermek erkölcsi légköre megmaradt-e olyan hibátlannak, kristályosan tisztának, mint azt a családi otthon kiérlelte, vagy nincs-e valami káros hatás, amely rontja, közömbösíti vagy ellenkező irányban hajtja a forrás lázába jutott gyermeki lelket. Talán még a szellemi ráhatások ellenőrzésénél is fontosabb az erkölcsi hatások ellenőrzése és óvatos kézzel való közömbösítése, a barátok helyes megválogatásával, a szórakozások és olvasmányok kijelölésével, mert épen ez a kor az, amely minden káros hatásra fogékony, amelyet idejében kell ellenőrizni és irányítani.

Ez kifejezetten a szülő és az iskola közös feladata. Egyik a másik nélkül nem végezheti el s így kölcsönösen egymásra utaltak.

Az iskola megszabott életrendjével külső és belső összeszedettséget, önfegyelmet kíván. Társadalmi rendjében a jót, az érdemest, a kiválót emeli ki és jutalmazza származásra való tekintet nélkül. A rendbontó, a fegyelmezetlen, a hanyag megérdemelt hátrányba részesül, s az iskola társadalmában az igazság, a jogrend érvényesül. Így az otthon erkölcsi és nevelési elveinek következetes folytatója és megnyugtató, felemelő megvalósítója. Tanítási anyagában, élettörvényében, történeti igazságaiban az emberiséget éltető örök felemelő eszmék vallója, hirdetője és átültetője. Minden tantárgy az eszmények ben való gyökeres hitet gyökereztet i a tanítvány lelkébe. A világtörténeti korok változásában a jó felé való törekvés csendül ki életre szóló, gyakorlati tanulságként a gyermek felé. Egyének, társadalmak, osztályok, nemzedékek csak az örök értékek birtokában élik túl a világkatasztrófákat és mentik át életüket becsületükkel együtt. A történelem azokat a személyeket és nemzeteket őrzi meg

példakép gyanánt, akik hűek maradnak az eszményekhez és a hit, az igazság hőseiként élnek a népek tudatában, akik az emberi műveltség előbbre vitték és akik jobbá, nemesebbé tették a világot.

Az iskola ismeretanyagában igazolja az egyén értékeinek kiemelését a termelő és fejlesztő akarat uralmát a nyers anyag felett, a szellem diadalát a világban rejlő erők felett. Az én megbecsülése, aki maga munkálta ki az őskor káoszából a mai sokszerű világrend áttekinthetetlen civilizációját az akarat, a fejlődési vágy és az önmegtartóztató szellem segítségével.

Az iskola, ime továbbépíti az otthonadta szellemi és erkölcsi világképet, a megindított szellemi folyamatot, lelki éberséget és így tökéletesíti, rendszeresíti és a közjó szolgálatába állítja mindazt, amit az otthon kezdeti indítékúl a gyermeknek megadott.

Az iskola átveszi ugyan a gyermeket, csiszolja, erősíti a szellemi és lelki értékeket, de egyedül nem biztosíthatja az eredményt.

A szülőnek részt kell vennie a nevelés munkájában a gyermek önállásáig, szárnyra bocsájtásáig, nemcsak passzive azzal, hogy átengedi a gyermeket a hivatott nevelőnek s nemcsak azzal, hogy a hivatott nevelő hatását nem ellensúlyozza, vagy rontja, hanem aktive: azaz az iskola nevelőtevékenységét erősíti, alátámasztja.

Nem szűnik meg tehát a lelki és szellemi éberségre való kötelezettség a szülő részéről az iskola munkájának kezdetével. Az iskola ható tevékenysége mellett is kötelezőek a szülőkre nézve és pedig fokozottabb mértékben, mert a gyermek megfigyelőképessége mellett már a bíráló, összehasonlító érzéke is kifejlődik és nem szabad az eszményekben csalódnia, vagy azzal a téves felfogással átnézni felettük, hogy azok csak a gyermekre és nem a felnőttekre kötelezőek. Ha a szülő elhanyagolja vallási kötelmeit, ha szabadjára engedi szenvedélyét, akkor a gyermeke sem lesz meggyőződve arról, hogy neki hasonló helyzetben jobbnak, fegyelmezetebbnek, önmegtartoztatóbbnak kell lennie, mint szülőjének.

Ha a szülő nem érdeklődik gyermeke tanulmányi eredménye iránt, ha szellemi értékek megszerzése iránt küzdelmében nem áll segítőleg gyermeke mellett, kettős a teher és félszeres az öröm a gyermeknél minden verejtékkel kiharcolt eredménynél.

A szülő azonban nemcsak passzive vonhatja ki magát a nevelés kötelező munkája alól, hanem negative is azzal, hogy az iskola nevelő és oktató hatását szándékkal rombolja.

Hogy az iskolának milyen magasztosak és messzehatóak a nevelési oktató célkitűzései azt minden iskolafaj Rendtartása és Tanterve világosan kifejti. Mégis hány esetben történik meg a szülő részéről, hogy az iskola ellen nyilatkozik saját gyermeke előtt, hogy akár a saját, akár gyermeke mulasztását, fogyatkozását mentse. Az egyik a nyelvek tanítását kárhoztatja, a másiknak a számtan felesleges, az egyiknél a gyermeknek a rajzhoz, vagy énekhez nincs tehetsége, a másiknál az antik történelmet látják kiselejtezhető tantárgynak. Az egyik gyermekét az emlézö tanulástól akarja mentesíteni, a másik a helyesírás aprólékossága ellen kel ki. Az egyik a latint tartja elavultnak, a másik az egész iskolarendszert hibáztatja, és vagy a vizsgáztatás rendszere ellen emel súlyos kifogást, főként, hogy gyermeke

előtt tekintélyét megőrizze, — saját gyermeke előtt fejti ki újszerű és újító pedagógiai nézetét, főként akkor, amidőn gyermekével az elhanyagolt szellemi ránevelés következtében az iskola boldogulni nem tud és a felelősséget könnyűszerrel az iskolára hárítja.

Hogy ily esetben mennyire nő a gyermek szorgalma, tanulási kedve, az iskola tisztelete, elképzelhető, hiszen anyja, apja ítéltek a bűnös iskola felett. Kellemesen irányadó előtte. A tárgyi bírálatnál rombolóbb hatású a személyi bírálat: a tanár erkölcsi tekintélyének a lerontása. Az még csak feltűnést sem kelt, ha a szülő magáévá teszi a gyermek mentségét: hogy a tanár üldözi, igazságtalan, elfogult a gyermekkel szemben, ezért nem boldogul, de súlyosabb vigasztalás is esik a szülő részéről a gyermek javára, amidőn a tanárról a tudatlanság, a hozzánemértés ítélete hangzik el, vagy erkölcsi élete, származása vétetik nagyító vizsgálat alá.

Hogy így a tanuló nem lesz szorgalmasabb, sem pedig tekintélytisztelőbb, az érthető, főként ha a szülő még társadalmi tekintély is és így módja van az iskolával szemben befolyásolását más úton érvényesíteni.

Több mint 30 éves tanári tapasztalatból állíthatom, hogy még szülő nem panaszkodott előttem az iskola ellen azért, mert keveset tanít, vagy mert nagyon enyhén ítél a tanulóval szemben, vagy aki azt kérte volna, hogy fokozzák a tanítási anyag mennyiségét és erősebb fegyelemre fogjuk gyermekét, s nem akadt olyan szülő, aki gyermeke fogyatkozását belátva azt kívánta volna, hogy akár szellemi, akár fegyelmi szempontból marasztaljuk el.

Viszont közismert az a szálló ige; ha a gyerek az iskolában boldogult, az a szülő érdeme, ha nem, az iskola az oka.

Természetes, hogy az ilyen negatív irányú működés az iskola munkájával kapcsolatban nem lehet hasznos sem a két tényező összedolgozásának biztosítására, sem pedig a gyermek képességeinek kipallérozására; pedig eddigelé csak a szülői nevelés azon vonalát vettük szemügyre, amely az iskola és otthon harmonikus együttműködését célozza, a szülő és nevelő együttes, megértő munkájának szükségét. Vannak azonban a serdülő és ifjúkor nevelésének olyan területei is, ahol nemcsak a megértő támogatás igényeltetik a szülő részéről, hanem a tevékeny cselekvés és gond, a felelősségtudattól áthatott vezetés és ellenőrzés, — ahova az iskola el nem ér, vagy aminek elvégzését az iskola egyedül nem teheti meg.

Az iskola a tantervi ismeretanyagon felül általános irányt szab a tanuló szellemi tápláléka minősége tekintetében. Az egyéni hajlamok iránt kellő megértéssel van, s megadja az önképzés irányához az útbaigazítást. Az iskola is ad olvasmányanyagot, hiszen külön országos bizottság vigyázza az iskolai könyvtárak anyagát és selejtezi ki az oda nem való, korai mérget, amely elégetné a fejlődő szellemcsírát, a lélekpalántát. Ám azt, hogy a tanuló otthon milyen szellemi méreg hatása alá került, és ezt milyen forrásból merítette, azt ellenőrizni és ellensúlyozni nem tudja. Ez csak az otthon gondos ellenőrzése, a szülőnek a gyermek szellemi foglalkozása iránt való állandó érdeklődése útján oldható meg. Ha a gyermek megőrizte bizalmát szülei iránt, ha megszokta, hogy minden szellemi és értelmi

problémáját bizalmasan feltárja atyja és anyja előtt, ha az atya mint jóbarát megtárgyalta fiával felmerült kérdéseit, akkor nem fordulhat elő olyan eset, ami a jelen tanévben is megdöbbentette a pedagógusokat: hogy egy Horthy ösztöndíjas, jelesrendű, tiszta magyar származású VIII. oszt. gimnáziumi tanulót kommunista szövetkezésben való részesség miatt a csendőrség letartóztatott.

Nemcsak politikai vonalon táplálkozhat a tanuló emészthetetlen, tehát rontást eredményező olvasmánnyal, hanem az erkölcsi vonalon is, ami még hamarább forrázza le a lélek üdeségét, mint a politikai divatok világboldogító elméletei. Ma már a censura az irodalmat is megrostálja a nemzeti lelkület és erkölcs szűrőjén, mégis sok olyan nyomtatvány akad a tanuló kezébe, amely helyrehozhatatlan károkat okozhat a tanuló lelki épületén. Itt a résenállás feladata az otthoné. Az iskolában nincs módja a tanulónak ilyenhez jutni, vagy azzal foglalkozni, mert a felfedezés vagy elkobzás veszélye fenyegeti. A tömegfegyelem is, az osztályítélet súlya is feléje fordulna, tehát az otthon csendjében itatódik át az ismeretlen édes méreggel, amely bénítja a szellem frissességét és a lélek ártatlan derűjét. Egy-egy szellemi nagytakarítás a gyermek ideológiájában, vagy épen könyvespolcán, épen úgy hasznos ellenőrzés a szülő részéről, mint egy-egy barátságos eszmecsere a forrásban levő gyermeklélek nagy kérdései körül.

A tanuló iskolánkívüli szellemi tápszereinek ellenőrzésén kivül a szülői gondosság feladata a gyermek távolabbi környezetének, barátainak megrostálása: kicsinél és nagyobbnál egyaránt. A könnyelmű, kötelességmulasztó barát ép olyan veszélyes a serdülő korban, mint kétes helyek és személyekkel való érintkezés a felnőtt korban. Egyik is, másik is az erkölcsi és szellemi romlást rejti magában. A gondtalan játék kicsiny korban ép úgy gyengíti a kötelesség és lelkiismeret óvó szavát, mint a diáktanyák cigarettafüstje, a korai alkoholfogyasztás mámora, vagy épen a felnőttek szerepének vállalása a gyermek idő-előtti nagykorúsításával oly módon, hogy társadalom-boldogító kérdésekbe avatják őket. Az ifjúság tüzes feje gyakran ragadtatta el magát a meggondolatlan tettek felé, melyek túlesnek feladatán és sokszor maguk romlását okozzák anélkül, hogy bármiként használnának a tévesen értelmezett eszméknek. Nemzetiségi ifjúságunknál látjuk ezt ma erősen kifejlődve és hazafias felbuzdulásból feláldozzák magukat akár partizánnak, akár kommunistának, akár idegen hadsereg kötelékébe lépnek, megtagadva szülőt és otthont.

De gondos figyelem illesse a szülők részéről a két nemű ifjúság érintkezését is. Mert amilyen csiszoló és nevelő az illő formák és felügyelet melletti találkozás, épúgy romboló a vak ösztönhajtotta találkozás, a felügyelet és ellenőrzés nélküli séták, a színes világítású tánchelyiségek, amelyek nemcsak a képzeletet hozzák működésbe, de a szenvedélyeket is felkorbácsolják. Okos szülő megelőzi a bajt, nehogy a megtörtént romláson későn kelljen hasztalan siránkozni.

A szülő itt az első számú őrszem a gyermeke szellemi és erkölcsi figyelő állomásán, hiszen nap-nap mellett látja, figyeli arca mozdulatát, szeme tisztaságát, nyugodt, vagy nyugtalan álmát. A szülői szív a legérzékenyebb rengésmérő, s kell, hogy először vegye észre azokat

az elváltozásokat, amelyek gyermeke énjében végbemennek. Az iskola, sajnos ezeknek a bajt okozó titkoknak csak akkor jön nyomára, amikor már késő, amikor a súlyos és fájdalmas operációra van szükség. Ez azonban nem növeli a bizalmat az iskolával szemben, csak fokozza a tanuló eltávolodását, mert nem javító-, hanem elrettentő példát lát a közösségre veszélyes gyermek iskolai eltávolításában. A szülő azonban ott van a gyermek mellett mint jóbarát, aki ha kell megért, vagy megbocsájt, gyógyít és menteget, visszavezeti a helyes útra nagyobb zökkenő nélkül, ha gyermeke egyéniségét kezében tartja. Elfogult szülő erre nem képes. A szeretetből hibát szépítő, mindent jónak látó szülő gyógyító balzsam helyett olajat önt a könnyen gyuló tüzre és lángbaborítja az alvó zsarátnokot. A gyermek vesztébe rohan a szülő vádlójaként és önmaga büntetéseként.

Az olvasmány, a társaság ellenőrzése mellett komoly szülői feladat a gyermek nemes szórakozásának irányítása is. Itt is az iskolán kívüli szórakozást gondoljuk. Amit az iskola egyesületeiben nyújt, az gondosan megválogatott, nevelő értékű mindkét nembeli ifjúság részére. Az iskola gondosan ügyel arra, hogy a gyermek a maga világában maradjon és éledező hajlamait a szép, az igaz és a jó jármába fogja önmaga szórakozására és az emberiség hasznára. Minden iskolai életmozzanat, valami magasabb, fenkölt gondolat szolgálatát célozza felelős és hivatott vezetők mellett.

Ha azonban azokat a szórakozásokat említjük, amelyek az előbbiek hatósugarán kivül esnek, ahová a nevelő figyelő szeme, simogató keze nem ér el, ahol a szülőnek kell segítőként bekapcsolódnia és a szabadidőt egészséges, üdítő szórakozásra irányítani. A napi séta helye és ideje ép úgy idetartozik, mint a szórakozóhelyek: szinház és mozi, amelyek helyes irányítása lehet eredményes és építő, de lehet rontó és pusztító is.

Az utca pusztító hatása elől nem vonhatjuk el a gyereket, mert az élet nem ereszthetí le sorompóját a gyermek előtt, de tudatosan ne élje a gyermek az utca életét. Azt tudja a gyermek, hogy van rossz, van bűn, van nemtelen tett az életben. Tudja és elítéli. Láttára megborzad és kerüli. De, hogyha az utca a rosszat, a nemtelent, a bünt helyesnek, jónak, kellemesnek mutatja s erre a fonákságra a felnőtt a gyermeket nem figyelmezteti, sőt beleviszi, akkor az erkölcsi érzék, a lelkiismeret megzavarodik és az utca valóban öl. Kiöli a szemérmet, a szép és nemes lélek kultuszát és helyébe az ösztönt állítja, főként akkor, ha azt látja, hogy a felnőtt mindezen nemcsak nem botránkozik meg, de a rossz példa épen a felnőttektől indul ki. A természet Istentől rendelt szépségével egy napsugaras délután többet épít a gyermek lelkében, mint az emberi civilizáció minden mesterkélt eszközével, az utca ragyogó hírverésével és mesterkélt neonfényével.

A szórakozóhelyek közül a mozi ma a legerősebb vonzó hatású a felnőttekre és ifjúságra egyaránt. Az iskolai ellenőrzés nehéz. Elsötétített utca,- elsötétített nézőtér. Szinte zavartalanul szívja magába a bódító mérget, ha arra alkalom és hajlama van. A segítség a szülő őrködő szemében van, hisz neki kell elsősorban rettegnie gyermeke szellemi frissességén, lelke töretlenségén. Inkább együtt mennek egy-egy értékes darab megszemlélésére és okos szülői tapasztalat szavával

világosítja fel a darab tendenciájáról és emeli ki a művészi értéket, vagy az emberi gyengeséget.

Ifjúságunk ma komoly iskolán megy át. Az otthon, az élet, az iskola egyaránt a nagy idők és nagy teljesítmények jegyében él. A gyermek benne él a lüktető fordulatokban és a nagy tanulságokhoz méltó erőfeszítést mutat. Az értelmi és cselekvési horoszkóp megnyugtató helyzetképet ad. Magyar ifjúságunk mindkét nemben megállja a próbát, kellő erkölcsi és szellemi értékről ad bizonyságot. De ez nem jelenti azt, hogy magára hagyható és vezetés nélkül is értékes lélekkel lép szülői örökébe. És nem jelenti azt, hogy éber figyelésre és vezetésre nem szorul. Megnyugtathat az, hogy veszedelmes tömegbajok nincsenek, hogy a komoly idők komoly teljesítményt eredményeznek. Mégis egyéni és közösségi szempontból feladatunkat mérlegre kell tennünk és nevelő jóakaratban egyesülnünk.

A komoly időkben még nagyobb szeretettel kell védenünk a friss hajtásokat és megkeresnünk a védelem módozatait.

A fentiekben két alapigazságot óhajtottunk tőlünk telhetőleg megállapítani: elsőben a szülő nevelő feladatát a családban az értelmi, erkölcsi és akaratnevelés terén, másodsorban a szülő nevelő feladatának szükségességét az iskolai nevelő oktatással párhuzamosan és azzal egyetértőleg. Ezért a célért érdemes áldozatot hozni, hogy szebbé tegyük a jövendőt, hogy jobbá tegyük az utánunk jövőket, hogy emberebb embert és magyarabb magyart neveljünk a közösség javára, hogy méltók legyünk hivatásunkhoz. Ezért a célért kell összefogni a két nevelő tényezőnek és egymást megkeresni, hogy közös akarattal oltsuk az alanyba a nemes szemet és nyessük a vad hajtást. Ezért megy a szülő elébe tapasztalatával és tudásával a nevelő és ezért kell hogy a szülő is keresse az elfogulatlan nevelő tanácsát.

Ezért nyitja meg az iskola kapuit nemcsak a gyermek, hanem a szülő előtt is, hogy bizalmas beszélgetés között megállapítsák a gyermek szellemi és lelki természetrajzát és azonos eljárásban állapodjanak meg az alakítás módozataiban. Ezért tart az iskola szülői értekezleteket, hogy egyenként és egészében bemutassa a szülőnek az iskola nevelő eljárását és megértő támogatására hívja a szülőt. S végül ezért tartja a szülők iskoláját, hogy végigvezesse a nevelés minden részletágazatán, hasznos tanácsot adjon a szülőnek, felvilágosítsa és meggyőzze arról, hogy az iskola szakszerűen és módszeresen látja a nevelés minden részletét és a szülő nyugton bízhatja magát a mester irányítására.

Isten legdrágább ajándéka a gyermek. Az élet legragyogóbb ékszere, amint a jóra, szépre való képességekkel belekacag a csillogó fénybe, a virágillatos tavaszba, a szülői szempárba, ahogy visszanevet minden rámosolygó jóakaratú emberre. Nincs a hatalmas természetnek még egy alkotása, amelyben annyi szépség, annyi bíztató jövendő volna beléteremtve, mint a gyermekbe. A legszegényebbnek épen olyan drága és féltett kincs, mint a leggazdagabbnak, az öröm forrása, a munka hajtóereje, a kötelesség nemes áramainak megindítója. Számtalan alig elemezhető lelki folyamat forrása, amely mind felemeli és nemesíti az embert. Magasztosabb és felemelőbb nemes örömöknek nincs buzgóbb forrása, nincs fenköltebb hivatása, mint Isten eme

drága ajándékának szépségben való megtartása és a tökéletesedés útján való vezetése.

Szép és nagyszerű dolog a természet erőit igába vonni, a holt anyagot az ember szolgálatába állítani, uralkodni a szeleken és tengereken, bejárni a széditő magasságokba és lemenni a föld méhébe s onnét, amit a nyers anyag adhat, azt az emberiség javára fordítani, de ennél sokkal szebb és hathatósabb mindezeket a természeti erőket használó és igábavonó embert vezetni és nevelni, fejleszteni és tökéletesíteni és átadni neki mindazokat a szellemi és lelki értékeket, amelyekkel uralkodhat a világ felett és az embert, a teremtés koronáját a koronához illő tudással, értelemmel, bölcseséggel, lelki alkattal felruházni és még felemelőbb, magasztosabb, lelkünk kincsét, szellemiségünk tartalmát átadni az utódnak és ezzel halhatatlanul rezgő és ható molekulaként élni a teremtés nagy mindenségében.

Ezt teszi a nevelő, a szülő és ebben van jutalma, gyönyörűsége, hivatásának nagyszerüsége. Ahogy a vérsejtek évszázadokon át öröklődnek és továbbviszik az ős fiziológiai alkatát, szín- és formasajátságait, úgy a nevelő szellemisége tovább él századok eszméiben, értelmiségében, érkölcsrendszerében és hat még akkor is, midőn a nevelőnek nevét elmossa az idő s porhüvelyét régen felszívta magába az anyatermészet. Az anyag elpusztulhat ,de a nevelő eszméje tovább él a jövendő nemzedék minden szellemi és lelki rezdülésében. Ezért érdemes élni és nevelőnek lenni.

Joggal mondhatjuk Beöthy Zsolttal: Szerettek az istenek, azért nevelővé tettek.

BALOGH ÁNYOS.

Tanári hivatás.

Vallomás és keresztmetszet.

Bizonyos idő óta gyakran hallhatunk szókimondó fiatal tanárjelöltek ajkairól olyan nyilatkozatokat vagy elejtett szavakat, melyek a tanári hivatás áldozatait emlegetik, vagy épen a tanári pálya alsóbbrendűségéről szólnak. Nevelésügyi folyóirat hasábjain, magunk között őszintén megvalljuk, hogy mai körülményeink között csakugyan bizonyos áldozatvállalást, vagy — ha szeretjük a patetikus szavakat, — mártiromságot jelent tanárnak lenni a középiskolában. Ennek három okát érdemes megemlíteni. Az egyik az, hogy a tanári pályát a társadalom nem becsüli érdeme szerint, vagy éppenséggel lenézi a tanárokat, mert tanárok. A másik az, hogy a középiskolához hű tanárnak természetszerűen le kell mondania az érvényesülésről, a «karrier» csábításáról. És végül: az egyetemen tudósnak induló, kiképzett tanár kénytelen önmegtagadóan «le szállani» a tanulóifjúság színvonalára.

Babits «Halálfiai» című regényében van egy jelenet, amely a kisvárosi és megyei urak mulatozását írja le a város legjobb éttermeiben. A hosszú törzsasztal körül szigorú társadalmi rend szerint ülnek az urak, ahogy a helybeli ranglétrán mindenki tudja a maga

helyét, a törvényszéki bírótól az újságíróig. Végül megérkezik a gimnázium két fiatal tanára. «Közben megérkeztek a professzorok: a ciszterciták nál alkalmazott két civiltanár, akiket bár rangban kissé alacsonyabban állónak tartanak, mégis befogadtak a törzsasztalhoz, a rajztanár, mert «művész», a tornatanárt pedig, mert «sportember». Velük szemben még Kováts Laci is a leereszkedés attitüdjét élvezte, mert belőle még méltóságos úr is lehet, amazokból soha. Ők viszont tiszteltek mindenkit, aki úr és jogász» (71. l.) Babits a regényt saját tapasztalatainak, fogarasi tanári élményeinek ihletéből írta. Ha nem fogadjuk is el ezt a jelenetet történeti adatként, kétségtelenül jellemző a társadalmi közfelfogásra. A tanári pálya enyhe társadalmi megvetettsége még a dzsentri-társadalomból indult ki, amelyben csak arisztokrata és a dzsentri számított igazi úrnak — meg legfeljebb az eladósodott dzsentriből lett jogász, — szemben a tanárokkal, akik gyakran szerényebb társadalmi rétegekből küzdötték föl magukat a maguk erejével.

Annak, hogy a tanárnak a mai társadalomban is mostoha megbecsülésben van része, számos oka van. Állandóan nyílt színpadon állunk, az osztály előtt, a tanulók szemén keresztül a szülők egész társadalma is figyel -- és kritizál bennünket. A diákokból szülők lesznek, s a szülők is diákok voltak valamikor. A diákkorból mindnyájan magunkkal hoztuk — a sok szép emlék mellett, — többkevesebb kedvetlen emléket is, s minden tanár tapasztalhatta, mit jelent az, ha úri társadalomban a diákkori emlékekre, az iskolára vagy a tanárokra fordul a szó. Mindannyian a bőrünkön érezzük aztán a tanárság anyagi helyzetének szomorú következményeit. Ebben a helyzetben a tanár tulajdonképen osztozik a többi kötött pályán, tisztviselősorsban élő sorstársaival, szemben a szabad pályák végtelen lehetőségeivel. De még ezen a körön belül is lemarad a versenyben, mert a legtöbb tisztviselőnek van valami állásával járó mellékjövedelme, kedvezménye, természetbeni hozzájutása vagy legalább is intézményes megszervezett üdülési lehetősége, — míg a tanár legfeljebb megfeszített szellemi munkával tehet szert némi mellékkeresetre; de köztudomású, hogy az ilyenfajta szellemi munkát fizetik legmostohábban. Viszont épen a tanárnak volna a legtöbb és legtermészetesebb szellemi igénye, akár a könyvekre, akár a művészeti élményekre, akár a szellemének felfrissülését biztosító társaséletre gondolunk. A tanár a mai körülmények között (s itt nemcsak a háborús időkről szólunk) egyszerűen nem tud társadalmi állásához méltóan lépést tartani az úri társasággal, nem tudja szellemi igényeit kielégíteni, mert minden erejét a puszta létfenntartás veszi igénybe, s így valósággal kiesik a társasági és művészeti életből.

S végül, valljuk meg, van egy olyan rugója is a tanárság mostoha társadalmi megítélésének, amely bennünk rejlik, magunkból indul ki. Úgy látszik, a tanári munkában van valami végzetes varázs, amely bizonyos egyoldalúságot, a tág élet látókörének megszűkülését, az eleven élet frisseségének megkopását, idegességét és szórakozottságot fejleszt ki lassan a tanárban. A «tipikus tanár» ezért vált a társadalom mosolyának egyik céltáblájává, — bármilyen más intellektuális foglalkozási ágnál nagyobb mértékben.

A tanárnak, aki elindul pályáján, mindezt vállalnia kell: a társadalom kegyetlenül bíráló szemét, lekicsinylését, az anyagi helyzet terheit s a tipikus tanár figurájából reá eső részt. De van egy másik áldozata — mondhatnók: furcsasága is a tanári pályának, amely most már a pálya körén belül követel áldozatot a működő tanártól. Az újabb időkben divattá vált — részint a tanári elhelyezkedés kilátástalanságának, részint egyéni gyakorlatias meggondolásoknak nyomása alatt, — hogy az egyetemen végzett bölcsészhallgatók a tanári katedra helyett anyagi és érvényesülési szempontból sokkal biztatóbb, gazdagabb lehetőségű pályákon igyekeztek és igyekeznek elhelyezkedni. Annak a tanárjelöltnek, aki mégis a tanári munka örvényére lép, számolnia kell azzal, hogy három és fél évtizeden át, a fizetési osztályok meredek lépcsőfokain lassan fölfelé baktatva, ugyanabban a munkában, áldozatos kitartással fogja leélni csöndes, szerény életét, — legfeljebb pályája legvégére rak zsebre mélyabús mosollyal valamilyen megtisztelő címet. *Vagy pedig:* a katedráról át kell lépnie valamilyen íróasztalhoz. Sajátságos tény, hogy ha a mi pályánkon kitűnik valaki a tanári munkában, ha kiderül róla, hogy kiváló tanár, kitűnő módszerrel és eredménnyel tanít, — nem lehet mással jutalmazni, mint, hogy elvonják a katedrától, és igazgatói, főigazgatósági vagy minisztériumi íróasztal mellé ültetik, ahol soha többé nem kamatoztathatja tanítómüvészetét. Hozzá kell számítanunk ezekhez azokat, akik tudományos kiemelkedéssel válnak meg a középiskolai katedrától és vele a tanítás gyakorlatától, még akkor is, ha élményszerű eredményt értek el módszerükkel és egyéniségükkel. Zokon lehet-e venni valakitől, ha becsvágyát vagy a felkínálkozott alkalmat követve, jobb életlehetőségre cseréli át munketerületét?

S végezetül még egy önmegtagadás vár arra a tanárra, akit az egyetem szaktudományának képzett tudósaként bocsát ki falai közül: tudásának gőgös magaslatairól le kell szállania módszerével a 10—14—18 éves ifjak és lányok színvonalára, — tudományának öt éven keresztül fölrakott büszke épületét téglákra bontva kell szerényen továbbadnia tanítványainak. Minél képzettebb, minél szenvedélyesebb tudós valaki, annál fájdalmasabb számára ez a leszállás.

Ugyancsak fájdalmas lenne, ha a tanári hivatásnak ezek az áldozatos vonásai még az eddigi tapasztalatoknál is nagyobb mértékben befolyásolnák a középiskolákból kikerülő tehetségesebb fiatalok pályaválasztását, kedvét szegnék azoknak a tanárjelölteknek, akik eddig megőrizték idealizmusukat, és más elhelyezkedési lehetőségek felé vonnák őket. E nehézségek feszegetésével nem is az volt a szándékunk, hogy a keserű ízeket még keserűbbre váltsuk. Épen ellenkezően! Talán nem tűnik ellentmondásnak, ha most azt állítjuk, hogy mindennek ellenére érdemes tanárnak lenni. Akiben van cseppnyi hivatásérzet — és kiben lenne, ha nem azokban, akik ma vállalkozni mernek a tanári pályára? — azt úgysem törheti le a tudatos számvetés a nehézségekkel, — sőt, öntudatosan, tudva és vállalva még egy hivatást vesz vállaira: a szembenézést a problémákkal és a küzdelmet kedvező megoldásuk érdekében. Egy olyan tanártípust kell kialakítani, helyesebben azt a tanártípust kell szaporítani, amely alkalmas lesz arra, hogy megváltoztassa a társadalmi közfelfogást a tanári rend-

del szemben, kedvező körülmények között ellenáll az íróasztal csábításának, és megoldja a tudós és a tanár között feltételezett ellentétet.

Ez a típus nem merőben ismeretlen. Mindig is voltak, s egy idő óta tán egyre több az olyan tanár, aki a régi elszigeteltségből, bogaras egyoldalúságból kilépve, bekapcsolódik az eleven élet áramkörébe, kiveszi részét a szellemi és kultúrális életből, a gimnáziumokat vidéki városokban a kultúrális élet középpontjaivá fejleszti, és tanítási módszerében is az élet friss lehelletével egyesíti a modern didaktika kipróbált eredményeit.

Főleg két intézménynek természetszerű hivatása ennek az új tanártípusnak a kiformálása, országos elterjedése: a gyakorló-gimnáziumoknak és az Eötvös-Collegiumnak. A gyakorló-gimnáziumok szinte átszűrik magukon az egyetemekről kikerült összes tanárjelölteket, s így hatalmas lehetőségük van arra, hogy neveltjeiket áthassák az újszellemű tanítási módszer és tanáreszmény vonzóerejével. Emlékszem, mily megelégedéssel töltött el bennünket gyakorló-évünk idején az a tapasztalat, hogy a gyakorló-gimnázium tanári karában nem egy megtestesítőjével találkoztunk ennek a tanártípusnak. Mert nemzedékünk akkor már, lázas tervezgetésekben, hajnalba nyúló, fojtott folyosói viták során, ennek a tanártípusnak kialakítását, tudatos propagandáját tűzte ki céljai egyikének az Eötvös-Collegiumban is. A budapesti Eötvös-Collegiumot annakidején a párisi École Normale Supérieure mintájára szervezték meg; s aki közülünk hosszabb időt tölthetett az École-ban, közelről tapasztalhatta, miben állt e híres tanárképzőintézet varázsa, amely az egész francia szellemi és politikai életet áthatotta. Egyik társunk így írt nemrég erről a varázsról: «...ez az iskola valóban az *életre* nevel: az egész nemzet életének irányítására... Állam és szellem egyek voltak a normalien-eszményben, s erre az eszményre nem cáfolt rá a Hivatal sem: a németszakos tanárjelölt épp oly nyugodt lélekkel mehetett el berlini nagykövetnek, mint úttörő regény- és drámairónak az a másik diplomata, ki hasonlóképen az École növendéke volt... A francia miniszterelnök könyvet írt volt iskolájáról, az École-ról, vagy esetleg Goethe és Eckermann párbeszédeit újította fel ízléses füzetben. A légügyi miniszter üres óráiban filozófiai tézisen dolgozgatott, s a királygyilkos golyójától eltalált külügyminiszter hagyatékában csodálatos könyvritkaságok, értékes kéziratok kerültek árverésre. A francia polgári osztálynak s a közéletnek az École járt elő jó példával, a politikusok legalább annyi időt töltöttek a könyvtárakban, mint a párthelyiségekben, s ha beszédet mondtak, jó hasznát vették az irodalmi műveltségüknek...» (Sötét István: Két iskola. Magyar csillag, 1944. 1. 29. l.) Akkoriban a mi szemünk előtt is ilyesafajta tanári eszmény lebegett: egy olyan tanártípusé, aki összeegyezteti majd a tudomány szenvedélyét az eleven élet szellemével, a biztos szaktudást az élet tág látókörével, rugalmas frisseségével, megdönti a belsőleg egyoldalú, kifelé félszeg, kisebbségi érzésekkel küszködő, szórakozott, a társaságban is oktató modorú, esernyős-kalucsnis tanártípus társadalmi képletét, s a szaktudományában is a ködösnek, elvontnak, nehézkesnek érzett német tudományos szellemet a franciás világosságra, józanészre és könnyedségre váltja.

Az idézett tanulmány ihletett hangon fejti fől azokat a hatásokat, amelyek collégiumi mestereinkből áradtak ránk, s az új tanártípus kialakítására ösztönöztek bennünket. Ilyen volt már azé a férfiúé is, aki akkoriban a Collegium élén állott. «Ez a férfi a legnagyobb magyar tudósok egyike volt s ő ízleltette meg velünk a szellemnek azokat a magas szenvedélyeit, kicsapongásait, melyeket oly szigorú szabályok és formák közé szorított az École-ban megismert életrend. Az élet, melyre ő tanított, démoni volt és talányos... A legnagyobb nevelő volt, akihez valaha közünk lehetett: hol egy nyelvészeti törvényszerűségből, hol egy Wagner-opera nyitányából, hol egy bor vagy egy sajt ízéből vezetett rá bennünket arra, amit meg akart értetni velünk.» (33. l.)

Ilyen és hasonló példáknak bizonyára nagy része volt abban, hogy nemzedékünk valami ilyesféle eszményért lelkesedett: «életét a szellem, s szellemét az élet szolgálatába állítani.» Nyilván nem a könnyed dilettantizmus, a komoly munka és a pontos kötelességteljesítés elhanyagolása vonzotta, hiszen szenvedélyesen vetette rá magát minden hozzáférhető tudásra és az olvasásra, és egy-egy, éjtszakán át felhabzsolt könyvet vagy tudományos felfedezést hosszas vitákban osztott meg a hasonló oktató társaikkal; de — mint Sőtér írja, — «megvetettük, kinevettük a fáradságosan dolgozókat: csak a könnyed munkának, a mosollyal végzett erőfeszítésnek volt becsülete nálunk, s boldogok voltunk, ha megbotránkozott valaki kérkedő, hivalkodó bravúrunkon...“ Kifelé talán nem egyszer felületességnek, a komoly problémák semmibevevésének tünt fől ez az életstílus, pedig a lelkek mélyén az élet és a művelt szellem, a tudás és az elegancia összeegyeztetésének kísérlete volt. Akkor szentül hittük, hogy meg fogjuk váltani a világot, és kivívjuk a magyar tanárság kedvezőbb anyagi és társadalmi megbecsülését. A társaságban sokáig arra voltunk büszkék, ha repülőhadnagynak néztek bennünket polgári ruhában, — de csak azért, hogy a végén diadallal jelenthessük ki, hogy tanárok vagyunk.

Később, persze, csak az élettapasztalatok megnyírbálta «reális idealizmus» maradt meg a fellegjáró álmokból. De volt két határozott akadálya is annak, hogy a nemzedék teljes egészében kifejthesse tevékenységét a tanári tervek megvalósítása érdekében. Az egyoldalúságtól mentes szellemi képzésnek a tanári pálya szempontjából meg van az a veszélye, hogy sokféle lehetőség felé hagy nyitva ajtót, s a szabad élet ezeken az ajtókon nem egy tanárjelöltet más pályákra csábít el a tanári életútról. Így volt ez az École Normale Supérieure Franciaországában is. A másik akadály az volt, hogy a nehéz idők nyomása alatt, a tanári elhelyezkedés kilátástalansága következtében igen sokan kényszerűen is más pályákra szorultak. Baráti nemzedékünkből a fele se lett tanár, s jutott közülünk a kultusz- és a honvédelmi minisztériumba, egyetemi tanári katedrára, kiadóintézeti lektorságra, a levéltárba, az egyetemi könyvtárba, a hírlapírásba, az élelmiszervizsgáló központba, különféle titkárságokba, — s talán az sem véletlen, hogy a negyedszázadnyi baráti körből heten aktív írók lettek.

Ez a kényszerű szétszóródás azonban nem jelent annyit, hogy az igazán hivatásérzettel megáldott tanár nem maradhat hű a katedrához. Hány tanár került már élete során oly fordulóhoz, ahol választania kellett a tanári munka és a tán anyagilag előnyösebb, kifelé is mutatósabb munkakör között? — S a választás nem mindíg a hűtlenség útjára esett. Épenséggel az is méltó hivatás lehet egy tanár számára, hogy — híven a tanári munkához — igyekszik kialakítani magában azt a tanártípust, amely előbb vagy utóbb meg fogja váltani — ha nem is a világot, de legalább is a tanári rendet. Az eszmény tovább hat és vonz, nemcsak azokban, akik az iskolában maradtak, hanem azokban és azokon keresztül is, akik az élet különféle munkahelyein jó hasznát látják tanári műveltségüknek.

Ami pedig a tudós és a tanár összeegyeztetésének nehézségét illeti: ez az összeegyeztetés korántsem lehetetlen. Kerecsényi Dezső, a gyakorló gimnáziumi tanárból lett egyetemi tanár, aki szerencsésen egyeztette össze egyéniségében a filológus tudóst, az esszéista írót és a kitünően tanító tanárt, egy alkalommal azt fejtegette, hogy a tanárnak nincs ártalmára a tudósság, a benne élő tudós. S ez bizonyára így is van. Én most mégis szeretném megfordítani ezt a tételt, és azt állítom, hogy a tudósnak sem válik szégyenére, ha tanár. A középiskolai tanárnak kétségtelenül le kell szállania tudományának túlságosan magas lováról. A középiskola nem néhány tehetséges tanulónak kedvez a többiek elhanyagolásával (e tehetségeknek segítése és ösztönzése az önképzőkörnek és a szaktanár órán-kívüli gondozásának tisztje), hanem egész tanulóanyagát az általános műveltség lehető legmagasabb fokára kívánja emelni. Nem «kitűnőek iskolája», hanem a nemzeti és az általános műveltség minél szélesebb körű átszármaztatója nemzedékről-nemzedékre. Az egyetemi képzés megengedheti magának azt a fényűzést, hogy a zseniket dédelgeti, azokat pedig, akik nem tudják követni a fennen szárnyaló tudományt, egyszerűen elejti. A középiskolai tanárnak azonban arra kell törekednie, hogy minden tanuló megértse a megértendőket, s erről a megértésről meg is kell győződnie. Erre tagadhatatlanul a gyakorló-gimnáziumokban követett kutató- vagy problémafelvető módszer a legalkalmasabb, amely az anyag feldolgozásába az egész osztályt bevonja, minél nagyobb mértékben, s így a tanár minden lépésnél ellenőrizheti, hogy a tanulók követni tudják-e előrehaladásában. Azon mindenesetre túl vagyunk, hogy a tanár az óra első felében «feleltet», a második felében pedig az úgynevezett «magyarázat» ürügye alatt félórás előadást tart, sohasem győződve meg arról, hogy türelmesen hallgató tanulók megértették-e magasröptű előadását, vagy sem. Azazhogy akarva-akaratlanul meg fog győződni erről a következő órán, a feleltetéskor, csakhogy akkor a meg-nem-értés miatt már nem a tanár, hanem az ártatlan tanuló kap szekundát.

A tanárnak tehát igenis egyszerűsítenie, szimplifikálnia kell, az általános eredmény érdekében, le kell szállania. *Helyesbítem:* föl kell emelnie az osztályt a lehető legmagasabb színvonalra! A gyakorló gimnázium módszere csak a hozzá-nem-értő vagy a felületes szemlélő számára mutathat «elemi iskolai színvonalat», — azzal, hogy a beszéd és értelemgyakorlat látszatát kelti a tanárnak és tanít-

ványainak sokratesi «beszélgetésében»; valójában azonban az osztály szellemi képességeivel számoló tanártól függ, hogy mily remek magaslatokra tudja fölvezetni osztályát lépésről-lépésre. És ebben rejlik az a művészet, amelyben a legképzettebb tanár is kiélheti magát, magához méltó feladatot talál, kárpótlást kaphat az elvont tudomány teljességének hiányáért. Tekintse minden tanítási óráját *műalkotásnak*, amelyből a lehető legmagasabb eredményt kell kialakítania! A tudományára vagy tudására legbüszkébb tanár is alkotás, az alkotó öröm pszichológiai élményét élheti át egy-egy pompásan elgondolt és levezetett óra sikerében, az óra felépítésének esztétikai és tudományos alkotómunkájában, és abban a boldog, mélyen tanári élményben, amely az osztály, az egész *osztály*, húsz-negyven-hatvan ifjú lélek megértése nyomán sugárzik ki a szemekből, — és amelyben a felekkel bíbelődő jogásznak sohase lehet része!

Tévedés volna azt képzelni, hogy ilyen élményi órát akármilyen sekélyes képzettségű tanár meg tud valósítani. Igazából tanítani csak az képes, aki maga is tud, és a tanulók hallatlanul finom érzékkel érzik meg a tanár tudását vagy bizonytalanságát. A magas képzettség semmiesetre sem válik hátrányára a tanításnak, feltéve, hogy a tudós tanárban megvan a pedagógiai alázat az óra és az osztály előtt. Ha pedig ez megvan, akkor nem fogja szégyennek és süllyedésnek tartani a leszállást a tanulókhoz. Meg kell törni azt az előítéletet, amely épen legképzettebb tanárjelöltjeinket elriasztja a tanári munkától és más pályákra vonja. A középiskolának szüksége van kiválóan képzett tanárokat, és ezekre a tanárokra magukhoz méltó hivatás vár — megint csak annak a tanártípusnak a kialakításában, szaporításában, amelyről az imént szólottunk.

MAKAY GUSZTÁV.

*Mennyiségi és minőségi anyagvizsgálat az I—IV. o. latin nyelvből**

Jelen tanulmányomat Tettamanti Béla vizsgálatai tették időszerűvé, amelyeket a német nyelvre vonatkozólag végzett a III., IV. és V. osztályban.** Az ő kutatásának alapötlete az volt, hogy szótárt állított össze az olvasmányokban előforduló szavakból, s tudottnak vette azokat, amelyek legalább kétszer előfordulnak. Ilyenformán a három osztályban kb. 1800 különböző szóból álló szóvagyonhoz jutott, amit *vélhetőleg* tudnak a három osztályt elvégzett tanulók. Elméletben tovább fűzve a számítást, oda következtetett, hogy a VIII. oszályt elvégzett tanuló kb. 3000-nyi szóvagyon birtokában van. Bár most a továbbiak nem tartoznak szorosan ide, megemlítem, hogy szókincsvizsgálataiban azt találta, hogy a tanulónak kb. 6000 szóra volna szüksége, hogy az iskolában kitűzött célt, az élőbeszédben való kifejezés-készséget bírja. Érdemes ezen elgondolkodni!

* (Hogyan viszonylik az I—IV. osztályos latin ny. oktatásban *feldolgozott* anyag a valóban *elsajátított* ismeretekhez?)

** A szókincs szerepe a nyelvtanításban. Szeged, 1943.

Hozzátette Tettamanti, hogy ez a vizsgálat pusztán *elméleti*, a tankönyv adatai szerint való, s *nem lát módot arra, hogy ezt gyakorlatilag is vizsgálhassuk.*

Én az anyagvizsgálatnak erre a módjára nem gondoltam, mivel évek óta éppen a másik módját csináltam a nélkül, hogy gondoltam volna a pusztán elméletben elvégzett ill. elvégezhető anyag ezirányú felhasználására. Az alagút két oldalán dolgoztunk egymás tudta nélkül, s úgy látom, működésünk úgy egészíti ki egymást, mint a pénz két oldala: *egy* pénzdarab *két* arculattal.

Magát az *anyagvizsgálat* kifejezést — tudtommal — először és egyedül én használtam és használom, s ezzel a terminussal Tettamanti Béla vizsgálatait *mennyiségi* anyagvizsgálatnak nevezném.

A régi iskolában nem is volt szükség anyagvizsgálatra. Egy-egy osztálynak a létszáma volt kb. 25 tanuló, ebből jeles 5—6, jó 10—12, elégs.: 4 erősebb, 4 gyengébb, ez a 26 kitett egy osztálylétszámot. Aki a követelményeket nem bírta, az elbukott, 4—6 tanuló, az egészhez képest kicsi szám. Mióta az iskola tömeg-iskola lett, a tanulók száma megnőtt; nem a jókéval, hanem a gyöngékkel, az eredménytelenség *tömegjelenség* lett: és most nem azt nézzük, hogy a tömeg mit nem tud, hogy megtanítsuk nekik, hanem előírt követelményeink vannak, amiket elméletben meg kell tanítani a tanulóknak. Az elemi iskolákban egész más a helyzet. Anyagvizsgálatra tehát azért van most már mulhatatlanul szükség, mert *csak tüzetes anyagvizsgálat birtokában tudunk olyan mennyiségű anyagot kiszabni elvégzésre a tanulóknak*, amit az valóban el is tud végezni. Ellenkező esetben mit csodálkozunk azon, hogy a tanuló is alkalmazza a Többet ésszel, mint erővel közmondást és élelmesen fondorlathoz fordul ott, ahol szellemi erőiből megélni nem tud, viszont meg kell élnie!

Éppen ezért ha a multban nem is lett volna szükség erre, a *nevelő-oktatás* idejében még nagyobb fontossággal kiabál felénk. Üres frázis lesz minden erkölcsi ráhatás a tanulóra, ha napról-napra a másikéról kell leírnia a feladatokat, ha olyan nehézségek elé kerül, amik túlhaladják *értelmi és akarati* erőit.

Ezek a gondolatok, a nevelő-iskola szellemében való őszinte aggodalom a magyar tanuló-ifjú töretlen jelleméért, hitéért: ez pattantotta ki belőlem az anyagvizsgálat gondolatát, ez adott erőt, hitet, hogy ez a munkát legalább egy töredék-részben végezni tudtam úgy, hogy négy év óta szinte minden percben ez volt a lelkem gyujtópontjában, mindenütt, nem csak az iskolában.

Tanító eljárásomban azt tartottam szem előtt, hogy minden anyagról, mindenről, ami az óráimon történik, feljegyzésem legyen. Ezt úgy valósítottam meg, hogy az óra végén jegyzőkönyvet vettünk fel minden óráról. Kettős célt szolgált ez: egyrészt az órának kitünő, praktikus összefoglalásául szolgált; másrészt nekem bizonyság volt arra, hogy bármi legyen is tanításaimnak, tanulásunknak eredménye, teljesen ellenőrizhető és kézbevehető lesz ezúton az az anyag, amit valójában elvégeztem, eltanítottam. Mert azt hiszem, hogy mindnyájan egyet értünk abban, hogy leckefeladás és elta-

nítás között van különbség. A gyermek és a tananyag synoptikus vizsgálata nélkül, vagyis anyagvizsgálat nélkül meg nem állapítható a terhelés és csak találgatás. A latinra vonatkozólag azt mondom, hogy hegyek kerültek az átlagtanuló vállaira az idők folyamán, s ezért vesztettünk el minden mértéket az osztály nagyrészére vonatkozólag.

A minőségi anyagvizsgálatok közül felidézek néhány adatot.

A szavakra vonatkozólag: 10 szóból (30-szor elolvasva) csak alig kettőt tud az átlagtanuló.

A nyelvtanra vonatkozólag: IN URBIBUS CLARIS. Kidolgozta 39 tanuló kb. 1—6 perc alatt.

Csak 10 tanulóé jó.

AD COMITES FIDOS, csak 5 tanulóé jó. (Előtte 33 esetben gyakoroltuk, leírtuk a diáriumba és karban).

...i tövűek. (Eredm.: = 0.)

Majd tesztpróbát csináltam.

Tesztpróba.

		IV.	V.	VIII.
A)	dies novus	4	20	31
	haustus meus	14	16	27
	nomen clarum	19	20	48
	rex fortis	11	19	21
	manus dextra	8	16	45
	mons altus	3	8	26
B)	homo audax	4	23(8)	13(7)
	casus gravis	43	33	24
	res gesta	3	2	6
	gens inimica	1	33	5
	strepitus magnus	2	35	36
	tempus meum	8	35	34
		81	161	116 hiba
		32 t.	30 t.	26 t.

Sokat tett ki az i-tövű melléknév. Mégis legkevesebb a IV. o. hibája. Osztályonként 2, 3 és 4 hiba esik egy tanulóra. De érdemes meggondolni, hogy milyen az arány, ha a jelesek hibátlanul vagy csak csekély hibával oldották meg a feladatot. Ez esetben a gyengékre az jön ki, hogy a declinatiókból keveset tudnak még a VIII.-ban is. Mi történjék tehát az osztály kétharmadával? Megbuktassuk? Talán éppen ezeket kellene tanítani, mi meg követelményeinket azokhoz *szabjuk, akik szinte maguktól is megtanulnák* a nyelvet! Ezeknek nem kell iskola!!!

Igeragozás. Irásban ragoztunk egészen: (vagy úgy, hogy csak az idő első személyét kellett kiírni.)

11 I. coni.ós, 8 II. coni.-ós, 20 III. coni.-ós, 5 IV. coni.-ós és 9 szenvedő, ill. álsz. igét. Egyes időkkel együtt 85 ige szerepel a feljegyzett anyagban.

Ezenkívül 8 ige pass. inf.-ait, 4 ige igenév-alakjait, 5 ige inf.-ait kellett leírni.

Szóban: 6 I. coni.-ós, 3 II. coni.-ós, 5 III. coni.-ós, 5 IV. coni.-ós, 2 álsz. és 6 rh. ige szerepel.

A kísérleten négy igét ragozott a IV., V. és VIII. o.

A tesztpróba eredményét most táblázatban nem közlöm. Ez összefoglalásban úgy fest, hogy (I. coni.-ós igénél)

a VIII. osztályban	78		32
az V. osztályban	91	hibával dolgozott	30 tanuló.
a IV. osztályban	95		26

Ugyanilyen arányú a II., III., IV. coni.-ós igénél is a hibás megoldás.

Nyugodtan mondhatjuk tehát ugyanazt, amit már a declinátioknál az osztályokra vonatkozólag elmondtunk.

Syntaxis. A syntaxisra vonatkozólag szükségesnek tartom előrebocsátani a következőket:

Kellene először csinálni egy mennyiségi anyagvizsgálatot arról az anyagról, ami most a Pirchala-nyelvtanban van. Meg kell gondolni, hogy kb. csak terminus technicus (gen. part. abl. loci stb.) van 40. Itt a III. o.-os tanulónak magát a jelentést és az alkalmazást kellene megtanulnia. Az eltérésekre megjegyzendő ige vagy melléknév a legtöbbnél van kb. 10, amelynek hangalakját és jelentését kellene tudnia a tanulónak. Ehhez még hozzávehetünk rengeteg egyéb igét, melléknevet, végül mindegyikre egy példát, ennek a szavait sem tudja általában az átlagtanuló.

Meg lehet ezt tanulni?

Kitenne ez egy egész évi latin anyagot, amely kitöltené az óraszámokat a nélkül, hogy egy sornyi latin szöveget, egy olvasmányra való szót el tudnánk végezni (378 új szó a III. o. olv.-ban!)

De minden nyelvtani ténynek a szemléleti anyaga az olvasmány, a mondat, még az anyanyelvben is.

S ehhez még hozzá kell venni azt is, hogy mindezekről a magyar a nyelvtan keretén belül nem hallott semmit. Nem akarok kitérni arra, hogy a határozók a magyar nyelven belül is milyen problémája a nyelvtannak. Arra akarok rámutatni, hogy nem lehet bűnéül felróni a gyengébb tanulónak, ha nem tud valami syntaktikai jelenséget. Éretlen még ahhoz a III.-os tanuló. Meg kell várni, míg hozzáérik az anyaghoz. Lassan, fokozatosan haladtam, gondos, lelkiismeretes munkával tartottam kezem a tanulók lelki ütőerén, hogy sok ne legyen: szó, olvasmány és nyelvtan.

A syntaxisból elvégzett anyag. III. o.-ban 22 nyelvtani szerkezetet tanultunk. IV. o.-ban 14 nyelvtani szerkezetet tanultunk.

III.-ban 38 szerk.-t használtunk. IV.-ben 60-at.

a) Ha az olvasmányban nem fordult elő valamilyen ny.-tani szerkezet, akkor nem tanultuk, az alapismereteket kivéve (I.- II. o.) Hiszen régiségtani ismreteket is csak a szöveg kapcsán lehet tanítani, a nyelvtant is így.

b) A IV. o.-os anyaggal, vagyis a mondattannal könnyen voltam, u. i. az utóidejű mondatokra, a kij. al. és tárgyi bm.-okra vonatkozó tudnivalókat már előbb, a III. o.-ban a magyar kapcsán megtanulták. A CONSECUTIO TEMPORUM oly magasan haladja meg a mai tanuló szellemi szintjét, hogy lehetetlen tanítani. Arról nem is beszélve, hogy melyik magyar nyelvtan tanítja az idejűséget és a bm.-okat idejűség szerint? Az idejűség a magyar nyt. egyik

legnehezebben tanítható pontja, s ha a nyelvtan többi részét nem tudják, hogyan tudnák ezt? Már a határozókat is idejűség szerint kellene tanítani. De a magyar nyelvtanon és tanításának problémáin keresztülsiklunk.

AZ. OLVASMÁNYOK.

Mindenki tisztában van azzal, hogy fordításhoz pusztán szótanulással is lehetne jutni. Nem tudom eléggé hangsúlyozni, hogy milyen gondot fordítottam a szótanulásra. A következőket bocsátom előre:

Az Utasítás előírja, hogy a szavakat az olvasmánnyal kapcsolatban kell tanítani. A végzett anyagvizsgálattal kapcsolatban rádöbbentem arra, hogy milyen nehézségeket okoz az átlagtanulónak magának a HANGALAKnak a megtanulása (30-szor). Ha azt akarom, hogy fordítás közben a tanuló a nyelvtani vgy egyéb összefüggésre figyelhessen, akkor minél több egyéb ismeretlent ki kell kapcsolni a szövegből, de leginkább a legnagyobb tehertételt: a hangalakot és jelentést. Ne felejtsük el, hogy a szónak van

hangképe,
alapjelentése,
átvitt értelme (csak mondatban: megnyir)
szóhangulata,
gyökbeli összefüggése,
a mondatban való jelentése,

nem is beszélve arról, hogy a névszóknál, mellékneveknél a declinatio-beli hovatartozás, igéknél a törzsalak. Ez újabb négy fontos adottság, amit a hibateljesítmények miatt külön kell megtanulni.

Addig nem vetődhetett fel az, hogy a szövegben tanuljuk-e a szavakat, amíg a hangalak tanulhatósága előttem nem állott. Addig csak a jelentésre gondoltam magam is. Csak a hangkép és alapjelentés megtanulása után lehet szó arról, hogy a szavakat úgy gyakoroljuk az olvasmány kapcsán, hogy bizonyos „Geläufigkeit" érlelődjék ki a szavaknál. Meg kell vizsgálni: a VIII. o.-ban kiiratva a szavakat jeles tanulókkal: olyan jelentéseket írnak ki, mindig mást és mást, hogy alig ismerünk rá a szavakra. A németben is szótározásra van szükség!

Azzal, hogy magam írtam ki a szavakat a 4 év folyamán, elértem a következőket:

a) Most összeszámolhatom őket, tudom, hogy mi fordult elő, mi nem;

b) nem kellett a tanulónak otthon a hosszas és hibás szótározást végeznie.

c) Tökéletes és hibátlan prozódiával és hangsúllyal begyakorolhattam az iskolában velük úgy, hogy az otthoni tanulásnál, már az íráskép láttára a hangkép is megjelent a tanuló tudatában.

d) Tanuló-jóakarata nem került megoldhatatlan nehézségek elé, csak éppen tanulnia kellett szavakat.

e) Az olvasást sosem tanítottam, mégis a leghibátlanabbul olvasnak.

* * *

Csak az olvasmányokra vonatkozólag pedig az a mondanivalóm: tekintve, hogy anyagfelépítésünk hibás a magyarral kapcsolatban, az elemzést kikapcsoltam. Hogy ezt hogyan oldottam meg, nem tudom most megmagyarázni.

* * *

Szavak. Az olvasmányi és szóanyag összeállítása a következő: A p-, r-, s-szel kezdődő 40 szóból tesztpróbát csináltam három budapesti intézet IV. osztályában, egy V. o.-ban, és két intézet három VIII. o.-ában.

* * *

Összefoglaló (százalékos) eredmény:

*1.) gimn. 30 t. Jeles: 12, jó: 15, elégséges: 7, elégtelen: —.
483! Arány: 40.2 %.

2.) gimn. 42 t. Jeles: 4, jó: 13, elégséges: 27, elégtelen: 1.
254! Arány: 15 %.
(Leszámítva a nem tanultakat: *21 %*)

3.) gimn. 43 t. Jeles: 4, jó: 14, elégséges: 21, elégtelen 4.
430! Arány: 25, ill. 31 %.

4.) gimn. V. o. 27 t. Jeles: 5, jó: 6, elégséges: 9, elégtelen 7. Idegenből 5 t.
400! Arány: 36 %.

5.) gimn. VIII./b. 27 t. Jeles: 7, jó: 8, elégséges: 11, elégtelen 1.
564! Arány: 52 %.

6.) gimn. VIII/a. 32 t. Jeles: 8, jó: 9, elégséges: 18, elégtelen: —.
631! Arány: 49.3 %.

7.) *gimn. VIII. o. 32 t. Jeles: 7, jó: 13, elégséges: 14, elégtelen 1.*
742! Arány: 53 %.

Ezen az eredményen igazán érdemes elgondolkozni. Azt mondottam, hogy szótárunkban szerepel 1520 kiírt szó. Azt is mondottam, hogy mennyi gonddal gyakorolgattuk a szavakat, és mégis csak 40 %-os eredményt értem el. Ez azt jelenti, hogy tanítványaim az 1520 szóból alig 600 szót tudnak biztosan, ezt is csak passzív szókincs gyanánt. Ez azt jelenti, hogy az 513 megtartott latin órán mindig csak egyet sajátítottak el. De ha a jelesek számára felszámítunk egy bizonyos százalékot, mondjuk csak 10 %-ot, akkor a gyengék számára alig 450 vagy még ennél is kevesebb szó marad. Mit lehet ezzel csinálni?

De a VIII. osztályt figyelembe véve a legjobb 53 %-kal, — és az alsó 4 osztályban tanult szavakból, — *mindössze 760 szót kapok.* Itt is a jeleseket leszámítva *alig 600 szó jut a gyengékre.*

* Az én osztályom.

Ha most tovább viszem a számítást következtetve, és figyelembe véve a felső osztályokban is előforduló szavakat, újabb 800 szót vennék hozzá. Mindent összevetve azt gondolom, hogy a jelesekre kb. 1100—1200 szó jut, míg a gyengébbekre kb. 800—900 a VIII. osztályban.

Megjegyzem, hogy a jelesekre vonatkozó számítást tartom rossznak az elégségesekre vonatkozót jóindulatúnak. T. i. az újabb sok anyag a tanuló gyenge állapotát csak rontja. A zuhanyként fellépő sok hiány, amit még a mellett tudottnak veszünk is és így nem ismételgetjük alaposan, még a félig tudottak megrögződését, kikristá-

lyosodását is meggátolja. Nagy kaosz lesz a tanuló fejében nyelvtanban, szókincsben, fordítási anyagban egyaránt. A végén nem tudunk olyat feladni a gyenge tanulónak, amit meg tudna csinálni.

Olyan megállapítások ezek, melyek hihetetlenek, s csak azért tudjuk, azért vagyunk kénytelenek elhinni, *MERT A GYAKORLAT EZT IGAZOLJA!* Vagy nem erről tanúskodik *KEMENES ILLÉS*-nek a Kat. Tanáregyesületben elhangzott előadása? „A tanulók szókincse kicsiny és bizonytalan, nyelvtani tudásuk hiányos, gyakorlatlanok." — mondja.

Az átlagtanulók száma. És talán olyan kicsi ez a szám, hogy nem érdemes rá figyelmet fordítani?

Az egyik bp.-i gimnázium Évkönyv így beszél:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
jeles	1	1	3,1	2,3	6,7	5,5	2,3	5.8
jó	7	8	7,6	5,3	9,10	9,8	4.4	4,6
elégséges	30	16	27,22	26,31	21,20	29 28	22,7	22,16
elégtelen	8	8	7,7	9,5	5.4	3,5	—,4	3,4
kitünő	—	1	1	—	—	3	2	10
jeles	—	1	1	—	5	1	2	2
jó	11	11	10	7	9	5	7	13
elégséges	53	31	23	23	16	22	38	42
elégtelen	33	18	25	12	11	15	10	6

A tanuló lelkében irtózatos rombolást visz végbe az a tudat, hogy feladatát nem tudja megoldani, hiányai vannak abban a vagyonban, amit birtokolnia kellene. Az önállóság, a felelősségérzet, a vállalni merés nem az öntudatban, hanem a felületességben nyilvánul meg benne, s 8 hosszú éven át csak a MINDERWERTIGKEITSGEFÜHL fejlődhetik ki lelkében.

Csodálkozunk-e azon, ha nem tud önálló, öntudatos egyén lenni, és a felelősségérzet, az, hogy ő egyéniség és súlya van, nem tud benne kifejlődni . . . ?

Tulajdonképen teljes képet és helyes képet akkor kaphatnánk, ha külön vizsgálnánk meg a jelesek, a jók és külön csak az elégségesek teljesítményeit, ill. tudását. Akkor tudnánk csak reálisan anyagot kiszabni az iskolára ill. az osztályra. Most tkp. olyanokat tanítunk, akik maguktól is tudnak tanulni, akiknek pedig valóban szükségük van a tanításra akár értelmi, akár akarati erejüknél fogva, azokat elhanyagoljuk, kivetjük őket, támogatás helyett lenyomjuk ismét: *az osztály felét.*

Én nagyon meg vagyok elégedve az eredményemmel. Ugy látszik, a leggondosabb tanító eljárás is csak ezt az eredményt hozza. Elfogadom a magyar átlagtanuló tanuló-egyéniségét olyannak, amilyennek találtam; hangsúlyoznam kell, hogy gyenge tanuló-akaratával együtt. Ennek kiküszöbölésére az iratást találtam alkalmasnak, és azt, hogy a kezdeti nehézségeket kiküszöböltem.

Az egyik szerzetes-iskola Évkönyvében arról ír, hogy a tanulók a felsőbb osztályban elidegenedtek tanáraiktól, iskolájuktól. Nagyon sok esetben magam is tapasztaltam ezt. Ezért nem a tanulmányok-

ban elért eredményt tartom tanításaimban elért sikernek, hanem azt, hogy sikerült osztályomat *konstruktívnak* megtartanom.

Hogy így tanulmányban milyen eredményt tudtak felmutatni, az már mintha egy kicsit felülről is jönne!

Tóth Pál László.

A Szegedi Pedagógiai Szeminárium

Az évek óta dúló és napjainkban egyre fokozódó háború közepén, mikor lét és nem lét kérdése forog kockán, jogosan felmerülhet a kérdés, szabad-e, lehet-e, célravezető-e messze, a jövőbe tekintő tervekkel foglalkozni. Nem volna-e jobb megvárni a békeidők csendes, nyugodt napjait. Hisz talán az ilyen vagy ehhez hasonló tervek megvalósítására az akkori légkör sokkal alkalmasabb volna.

Ezzel szemben nem győzöm hangoztatni, hogy a háború nemcsak, hogy akadálya nem lehet éppen a mi munkánknak, hanem inkább serkentőleg kell, hogy hasson. A háború legfeljebb módosíthatja elgondolásainkat. Akik esetleg a háborút állítják, mint elháríthatatlan akadályt a Szegedi Pedagógiai Szeminárium megvalósítása elé, azok a béke „csendes, nyugodt" éveiben is találnának olyan tetszetős érveket, amelyekkel munkánkat akadályoznák. Mindezektől eltekintve ki tudja, mikor jön el az a „béke", amely az álmodozók szeme előtt lebeg. A fegyverek elcsitultával is rohan tovább az élet. Az élet mozgás, az élet küzdelem. Elő kell készülnünk a békeidők nemzetépítő munkájára. Magunk választotta hivatásunkkal együtt jár, hogy a messze jövőbe kell tekintenünk. A pedagógusnak legalább évtizedekben kell gondolkoznia. A körülöttünk rohangáló emberekhez hasonlóan magánéletünkben talán mi is megtehetjük, esetleg kényszerítve is vagyunk rá, hogy napokban, vagy hetekben kell gondolkoznunk. Azonban midőn nemzetnevelési kérdéseket vizsgálunk, tárgyalunk, fel kell emelkednünk, előre kell tekintenünk, előre a jövőbe. Meg kell látnunk a magyarság sorskérdéseit, problémáit. Fel kell készülnünk, hogy tanítványainkat, kikre a jövő problémáinak megoldásai várnak, elő tudjuk készíteni.

Amennyiben elfogadjuk azt a megállapítást, hogy békében kell készülni a háborúra, úgy magunkévá kell tennünk azt is, hogy a háborúban kell készülni a békére is. Az iskolákban a jövőnek dolgozunk, a magyar jövő körvonalait kell kialakítanunk a magyar ifjúság lelkében.

Legfőbb feladatunk ma még inkább, mint valaha mindenekelőtt magyarnak lenni. Nem üres külsőségekben, hangzatos szavakban kell ennek kifejezésre jutnia. Utolsó idegszálunkat is át kell hatnia magyarságunknak. Cselekedetünkben kell kifejezésre jutnia.

Évszázadokon át, legtöbbször idegen fej gondolkodott helyettünk. Idegen szellemiségek hatása alá kerültünk. Ma ismét a magunk lábán állunk, azon is akarunk járni. A magunk fejével akarunk gondolkozni és e szerint cselekedni. Mindenre nevelni kell nemzetünket. Ez a mi feladatunk. Mienk, akik ennek az ellenkező

légkörének hatása alatt nőttünk fel. Le kell rázni magunkról mindenféle idegen hatást, át kell értékelni eddigi ismeretünket. Szabadon kell, hogy érvényesülhessen mindaz ami érték bennünk, mindaz ami magyar.

Nyelvünk, történelmünk és hazánk földjének helyes megismertetése mellett hagyományaink, népi szokásaink, viseleteink, táncaink, dalaink, zenénk, népünk sajátos lelkiségének megismerése és megismertetése elengedhetetlenül szükséges. Hisz mindezek együttvéve különböztetnek meg bennünket minden más néptől, ezek tesznek bennünket magyarrá. Nemzetalakító, formáló erők ezek. A második ezredév acélnál, betonnál szilárdabb alapjai.

Tantervünk minden változtatás nélkül megadja a lehetőséget a magyarságismeretek anyagának népiskolai színvonalon való nyújtására. Egyedüli kérdés, hogy a tanítói kar sajátjának mondhatja-e mindazon ismereteket, melyeket nyújtani kellene?

A tanítók önképzésének előmozdítása, a tanítók továbbképzése elódázhatatlan feladat.

Szükséges egy olyan szerv, amely a népiskolai tanítás-, nevelés kérdéseivel foglalkozna, illetve egybefogná azokat a tanítókat kik ilyen kérdésekkel foglalkoznak, vagy foglalkozni óhajtanak.

Mielőtt részletekbemenő terveket készítettünk volna, szükségesnek tartottuk, hogy hazánk egyetlen állandó jellegű, Budapesten működő Pedagógiai Szemináriumát megtekintsük.

A Székesfőváros 1911-ben alapította Pedagógiai Szemináriumát. Első vezetője dr. Weszely Ödön az ismert pedagógus volt. A székesfőváros Pedagógiai Szemináriuma kettős feladatot tűzött maga elé. Egyrészt a főváros igényeinek megfelelően átképezni azokat az okleveles tanítókat, akik a főváros szolgálatába akarnak lépni, másrészt a már müködő tanítók továbbképzéséről gondoskodik. Legalább minden öt évben köteles minden tanerő elvégezni ez utóbbi tanfolyamot, mely idő alatt a tanítás alól felmentik őket.

A Pedagógiai Szeminárium különféle tanfolyamokat is tart fenn, amelyek a tanerők általános továbbképzésével kívánják szolgálni (pl. nyelvi tanf. stb.)

A Pedagógiai Szeminárium munkáját alátámasztja, elősegíti a székesfőváros páratlan áldozatkészségéről tanúskodó — talán a cél szempontjából túlméretezett — különböző laboratóriumok és intézmények.

Az intézet élére fennállása óta először került dr. Stolmár László személyében tanító. Ami nemcsak a tovább fejlődés szempontjából is örvendetes, hanem azért is, mert irányítása mellett jobban ki fog domborodni a Pedagógiai Szeminárium munkásságában az a cél, ami miatt valójában alapíttatott. A Pedagógiai Szeminárium évről-évre felkért tudós előadói mellett ott állanak egyenrangú társként a gyakorlati tanítói munka tapasztalt, nagynevű művelői, Háros Antallal a Pedagógiai Szeminárium gyakorló iskolájának igazgatójával az élen. A gyakorló iskola nagy felkészültségű és tehetségű osztályvezetői a tanító-nevelést szinte művészi fokon tárják a látogatók és érdeklődők elé.

Amint célkitűzésünk nem egyezik meg a székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium célkitűzésével, éppen úgy szervezetünket is másként kell kiépítenünk. A székesfőváros megértő, és anyagiakban is kifejezésrejtő áldozatkészsége folytán a Pedagógiai Szeminárium olyan anyagi támogatásba részesül, aminek mi törtrészére sem számíthatunk. Minden anyagi támogatás nélkül kell elindulnunk.

Feladatunk: a helyi viszonyok és célkitűzésünk figyelembevételével állapítsuk meg, hogy milyen lehet a Szegedi Pedagógiai Szeminárium. Nem könnyű feleletet adni a kérdésre. Talán könnyebb azt megmondani, hogy milyen ne legyen.

Mi csak a már működő tanítók továbbképzésének ügyével foglalkozhatunk. Az ország különböző vidékéről idekerült, idehelyezett tanítók a továbbképző tanfolyamokon kell, hogy megkapják többek között azokat a helyi ismereteket, amelyek képessé teszik a szülőföld ismeretének nyujtására.

A működő tanítók továbbképzése történhet:

a) *tanfolyamokon*;
b) *munkaközösségekben;*
c) *gyakorló iskolában.*

1943. év nyarán a Csongrád vm. Áll. Tanítóegyesület Szegedi Járásköre rendezett nagy látogatottságnak örvendő tanfolyamot. Ezen a városi tanítókon kívül a környező falvak és tanyavilág tanítói is, — utazási fáradalmat és költséget nem kímélve, — igen nagy számmal vettek részt. Ez a nagyfokú érdeklődés záloga a további tanfolyamok sikerének. Szükséges azonban a vidék még fokozottabb bekapcsolása. Ebben az esetben azonban a vidéki tanítók elszállásolásáról és ellátásáról gondoskodnunk kell. A gondoskodáson felül meg kell keresnünk a módját annak is, hogy költségeik legalább részben megtérítessenek.

A tanfolyamnak legalább két hétig kell tartania.

Az eddig elmondottakból kibontakozik fővonalakban a tanfolyam anyaga is. Idővel a tanfolyam *Tanítói Nyári Egyetemmé* fejlődhet.

Mindenféle tanítási, nevelési kérdések vizsgálatával *a munkaközösségek* keretében foglalkozhatnak az egyes kérdések iránt érdeklődő tanítók. Önkéntes megmozdulás. Mindenkinek saját elhatározásától függ, hogy melyik munkaközösségben és mit óhajt dolgozni, illetve egyikben sem kíván különösebb munkát kifejteni. Egy-egy munkaközösségi csoport, tetszésszerinti létszámú lehet. Vezetője az, aki az egész munkamenetet elindította. Munkatársai pedig, akik a felvetett kérdés iránt érdeklődést tanusítanak.

Akik nem kívánnak egy munkaközösségi csoportba sem különösebb munkát kifejteni, azoknak viszont kötelességük lenne, hogy a munkaközösségek rendelkezésére álljanak adatok közlésére, felvilágosításokkal stb.

Ilyen feladatok lehetnek a képességvizsgálatok, a gyermek lelkivilágának, illetve a gyermek lelki élete egyes jelenségeinek a megfigyelése, szociográfiai helyzetkép készítése, környezetmegfigyelés, illetve megfigyeltetés vizsgálata., stb. stb.

Az eredményekről való beszámolások részben egyesületünk ülésein, részben lapunk hasábjain történhetnének. Ezáltal szélesebb körben közkinccsé válhatnának a kutatások eredményei. Örömmel állapíthatjuk meg, hogy egyes munkaközösségi csoportok nemcsak, hogy megalakultak, hanem már is igen figyelemreméltó eredményt értek el.

A gyakorlati, a mindennapi tanítói munka elmélyítését szolgálnák a *Szegedi Pedagógiai Szeminárium gyakorló iskolái.* A gyakorló iskola megvalósítása már több akadályba ütközik.

Nincs kizárva azonban, hogy a most elénk tornyosuló akadályok rövidesen elháríthatók. E kérdéssel is alaposan kell foglalkoznunk. Szükséges, hogy a megvalósítás lehetőségének pillanatában kikristályosodott tervekkel rendelkezünk.

Külön kell létesítenünk Szeged székhellyel elsősorban a városi tanítók, (Hódmezővásárhely, Csongrád stb.) városi tantervvel tanító tanerők számára teljesen osztott gyakorló iskolát. Csongrád vármegye különböző részein viszont 2—3 tanyai gyakorló iskolát is kellene létesíteni. Ezek vagy osztatlan (egy tanítós) vagy részben osztott (2 tanítós) iskolák lehetnének. A tanyai gyakorlók mellé szükséges volna hálótermet berendezni, ahol a gyakorlót látogató tanítók elszállásolását biztosítani lehetne.

Nem elégedhetünk meg avval, hogy valaki a gyakorló iskolát meglátogatja és egy órát ott tölt, egy tantárgyból az éppen soronlevő tanítási egységet meghallgatja. Hanem legalább 2—3 napot kell ott töltenie. Így valóban megismerkedik, bepillantást nyer a gyakorló iskola munkájába. Egy-egy tanítási egységet megelőző anyag ismertetésén kívül, láthatja az anyag elmélyítésén, a következő egységhez való kapcsolásán kívül többek között a koncentráció elvét is érvényesülni.

Kis könyvtárakat létesíteni is célszerű volna a tanyai gyakorló iskolákban. E könyvtárakban meg kell lenni a legfontosabb szakkönyveknek és folyóiratoknak. Az ország különböző részeiről megyénkbe helyezett tanítók működésük megkezdése előtt, kötelesek volnának felkeresni a tanyai gyakorló iskolákat.

A gyakorló iskola tanítóinak helyes megválasztása döntő jelentőségű. Mivel természetesen több, fokozottabb munkát kívánunk tőlük, méltányos, hogy ha nem is ellenértékképpen, de munkájuk elismerése céljából magasabb fizetést kapjanak. Ezen magasabb fizetés csak addig tart, míg a gyakorló iskolában működik.

Természetesen a tanyai gyakorló iskola létesítése és látogatása nem zárja ki azt, hogy az érdeklődők fel ne kereshessék a városi gyakorló iskolát is.

A városi és tanyai gyakorló iskola tanítói a legszorosabb kapcsolatban állanának egymással. Gondolataik, terveik ismertetése végett bizonyos időközökben megbeszélést tarthatnának.

A lehetőségek figyelembevételével csinálnunk kell annyit, amennyit tudunk. Ma a nemzet mindenkitől több munkát, foko-

zottabb munkát kíván. A magunk munkahelyén teljesítsük kötelességünket úgy, mint a multban, példátadva mindenkinek.

Németh István*

*A N. Sz. e tanulmány íróját örömmel üdvözli, mint állandó munkatársát, aki ezentúl a népiskolai kérdések ébrentartására folyóiratunk szerkesztésében tevékenyen részt vesz.

A film és a kézi pergőkép problémája a szemléltetésben

A valóság elemzése győz meg bennünket, hogy a világmindenség az élet végső elemzésben: nyugalmi állapot és mozgás. Sztatikus elhelyezkedés és dinamikus megnyilatkozás. A kettő örök ellentétként csap össze a lét határtalanságában s mindkettőjük lényegükből folyó tragédiája, hogy a sztatikus felhalmozódása dinamizmusba vágyakozik, s a mozgás megbékélő nyugalom felé törekszik. A valóság e kettős állapota úgy is felfogható, mint tér és idő viszonya. A tér a sztatikus hatalom, az idő benne tomboló dinamikus tényező. Rokonságukat és egymásra utaltságukat elárulják azzal is, hogy mind a kettő egyszerre kezdte létezését: a teremtett világ teremtésével. Mert az idő nem más, mint a mozgás mértéke, s így elindulása összeesik az első mozgás lehetőségével; a tér pedig a teremtett valóság határoltsága, következésképpen a valóság formába lépésének pillanatával kezdődött.

A valóság e kozmológikus keresztmetszeti nézéséből és lényegi meghatározásából az következik, hogy az életről, mely sztatikus állapot és dinamikus mozgás, az a szemléltetési mód fog tökéletes valóságközlést nyújtani, mely maga is sztatikus és dinamikus egyszerre. Ilyen pedig kettő van: a film s a kézi pergőkép. Mindkettő lényege a kép és a mozgás. A kép adja a valóság egyik megfelelőjét: a sztatikus elemet; a mozgás, mint történés és cselekvés a valóság másik összetevőjét: az élet dinamikáját. Kép és mozgás a filmben, illetve a kézi pergőképben is egységbe fonódva jelenik meg előttünk, s így lesznek az élet tökéletes, utólérhetetlenül alkalmas szemléltető eszközeivé.

Szükségesnek látszik, hogy röviden, tömören ismertessük az oktatófilm pedagógiai értékelését, hogy ilyen módon megteremthessük az összehasonlítási alapot a film és a kézi pergőkép között, s egyben kimutassuk, hogy a film mellett égetően szükség van az új szemléltetési eszközre a kézi pergőképre is az oktatás sikeresebbé tételében.

A film fontossága és szükségessége a tanításban, mint szemléltetési eszköz, ma már vitán felülálló. Elég hivatkoznunk az alsó és középiskolákban a filmoktatás területén elért eddigi eredményekre, s nem lesz kétséges egy percig sem, hogy a film a tanítást élővé, élményszerűvé, vonzóvá és könnyűvé teszi. Érthető tehát, ha úgy emlegetik a filmet, mint korunk pedagógiai nagyhatalmát, mely diadalmasan tartja bevonulását a modern oktatásba.

A film szerepe a koncentráció terén még a szemléltetésben elért oktatófilmi eredményeknél is fontosabb. Mi is az a koncentráció? A módszeres koncentráció abból a megállapításból indul ki, hogy az élet, mely körülfog bennünket, a kultura, melytől a tananyagot kiválogatjuk, egységes egész. Az élet, mely e pillanatban itt zajlik körülöttünk, lakó területünk tája, melyre rátekintünk, nem áll csak fizikai jelenségekből, vegyi folyamatokból, földrajzi elemekből, történeti, régészeti, élettani, vallási vonatkozásokból, hanem mindezek együttesen fölbonthatatlan egységbe fonódnak: az egész és oszthatatlan életté, s a ráépülő kulturává. Az a tanítás fogja tehát az életet legjobban megközelíteni, a kulturát leghívebben visszaadni, mely nem bontja mindezeket mozaikszerűen széteső elemismeretekre, hanem megismerésük után is biztosítja szerves összefüggésüket.

Külföldön nagy irodalma van a kulturának ilyen egységben való átadásának. Elég itt hivatkoznunk a német „Gesamtunterricht" kulturáramlatra. Ezt az irányt diadalra vinni lényegénél fogva legtökéletesebben a film tudja. Mert a film az által, hogy mindent egységben, egészként, életszerűen ad, megadhat mindent, mit a valóságos élet ad vagy megtagad.

A film nyújtotta valóságközlés azonban több is és kevesebb is a nyers valóságnál. A film nem egyszerűen a külvilág összefényképezése, halmaza, hanem a fényképező gép lencséje mögött a szem lencséje, az ember értelmező tudata, a rendező művészi intuiciója is rátekint a felveendő tájra, jelenetre. Az intuiciónak lesz feladata az eszményítés, vagyis a legjellemzőbb vonások kiemelése és tökéletes, művészi csoportosítása. Mindez pedig azért, hogy a néző, a tanuló az életnek valóban azt a szelvényét lássa meg, amelyet film érzékeltetni akar. Ismeretes ugyanis az, hogy amit látunk, azt nem biztos, hogy nézzük is. Látás és nézés nem összeeső fogalmak. A tanuló a szemléltetések alkalmával sok mindent lát, mint puszta átvonuló benyomást anélkül, hogy azt észrevenné, azt értelmezné, azt megfigyelné, s mint képzet alakításra alkalmas anyagot elraktározná. A film óriási ereje éppen abban áll az oktatás területén, hogy ezt a lélektani „nézést" segíti elő a valóság intuitiv kihangsúlyozásával. Ez a művészi intuició így a film, következésképpen az oktatófilm lényegéhez is hozzátartozik, s éppen ez a választóvonal művészi és nem művészi filmek között. Itt találkozik a film legmélyebben az esztétikával, s ez a magyarázata annak is, miért oly nehéz igazi jó oktatófilmet készíteni, mert valóságérzékkel és művészi intuicióval kell készülnie.

Fejtegettük, mit hoz a film kívülről az ember, a tanuló lelkébe, mint az életet ábrázol tökéletes szemléltetési és koncentrációs mód; most pedig megkíséreljük vázolni azokat a lélektani hatásokat, melyek az ember lelkében szövevényesen végigjátszódnak a film pergetése alatt.

Miben rejlik a film hatásának lélektani titka? Mint minden bonyolult lélektani folyamat, a film hatásának pszichologiai magyarázatánál sem jelölhetünk meg egyetlen kiváltó okot, mert akkor

igen messze esnék az igazságtól. Számtalan lélektani szál fut össze, melynek végeredménye egy ilyen összetett lelki élmény. Gondolom azonban, hogy megközelítjük az igazságot, ha a következő okokat vesszük fel.

A film az életet adja, mégpedig annak kiszínezett, eszményített, művészi keretbe foglalt szeletét. Ahol pedig az élet hat ránk, még hozzá a művészet lélekformáló erejével, ott a hatás elmaradhatatlan és fölmérhetetlen. Ez az egyik ok.

A másik pedig az, hogy a film nemcsak az értelemhez, nemcsak az akarathoz szól, nemcsak az érzelemhez, hanem mindehároméhoz együttesen, az egész emberhez, a teljes lélekhez, a lélek tudati és tudatalatti rétegéhez egyszerre; oszthatatlanul és maradék nélkül megmozgatja, fölrázza a lelki erőket.

Igaz, hogy az oktatófilm első sorban az ismereteket akarja gazdagítani, az értelmet művelni, azonban egy pillanatig sem kétséges, hogy az értelmi erők foglalkoztatása mellett egyenlő feladatának érzi a film az esztétikai, érzelmi és akarati képzést is. Röviden a formális képzésnek azt a módját, melynek végső eredménye: a személyiség, a faji öntudat, az objektivált nemzeti kultúra személyi fölszívódása, a szociális, érzelmi és művészi alapösztönök kibontakozása az értelmi élet harmonikus kifejlesztése mellett. Mi lenne e magasztos célok elérésére alkalmasabb eszköz, ha nem éppen a film? Az oktatófilm ezen a téren kimondhatatlan gazdagságú lehetőséggel rendelkezik. A szemen, ezen a legtökéletesebb szemléletgyüjtő érzékszerven keresztül behatol a lélek mélyébe, s ott valóságos zajlást, áramlást, sőt vihart hoz létre. Miért is az oktatófilm szó nem fejezi ki a filmoktatás lényegét, mely éppen nemcsak oktatás, értelmi formálás, hanem még ennél is nagyobb érzelmi, esztétikai és etikai hatás. A film hatásának titka és ereje az utóbbiakban rejlik. Az életet „megéleti". Ez a lélektani kifejezés azt jelenti, hogy a lelket az intuició átélésen keresztül vezeti. A film az értelem számára megfoghatatlan, irracionális lényeg megéreztetésének egyik legkitünőbb eszköze.

A film e rövid pedagógiai értékelése után módunk lesz bemutatni az új szemléltetési eszközt a kézi pergőképet, s feleletet tudunk adni arra a kérdésre, mi teszi szükségessé a kézi pergőkép alkalmazását a film mellett a tanításban.

Mi a kézi pergőkép? Kisebb lapokból összeállított füzet, amelynek lapjairól valamely mozgásjelenségről egyenlő időközökben felvett, vagy rajzolt pillanatképek úgy vannak rögzítve, hogy a lapoknak az újjaink között való lepergetésekor az egymásra eső (vagy egymásról felemelkedő) pillanatképek a szemlélőben a mozgás érzetét keltik.

Ebből a leírásszerű meghatározásból sok minden azonnal világossá válik. Először is az, hogy „nihil novi sub Sole" „semmi sem új a Nap alatt." A kézi pergőkép sem új találmány. Amerikában már 1866-ban ismeretes volt, mint játékszer. Németországban „Filmblock" néven ma is forgalomba hoznak olyan füzeteket, amelyeknek lapjain vezető politikai személyiségek egy-egy jellemző mozdulatát, üdvözlési módját rögzítették meg pillanatképekben. Az ilyen fü-

zeteket ezrével árusítják, s a közönség tömegével veszi, hogy gyönyörködhessék, szórakozhassék kedvenceinek mozdulatában. Fronton járt katonáink is hoztak magukkal ilyen „Filmblockokat". Ellenben új ennek az eszköznek a tanítás területén való alkalmazása, s az egyes tárgyak módszeres egységeire való részletes földolgozása. A kézi pergőkép alkalmazása a tanítás területén magyar felfedezés, Jeges Károly tan. kép. int. tanár találmánya. Életre hívását lélektani, pedagógiai és anyagi szempontok tették szükségessé, hogy így szemléltetési lehetőséget nyújtson a film által nem érinthető területeken, s áthidalja azt az űrt, ami az állókép és a film között fönnáll.

A kézi pergőképpel való kísérletek azt igazolják, hogy mozgásérzet nemcsak akkor keletkezik bennünk, ha az egymástól kevéssé különböző pillanatképek oly gyorsan következnek egymásután, mint pl. a mozgóképszínházban, vagy az oktatófilm-gépben, tehát mpként 15—20—25-ször, hanem sokkal kevesebb képváltásnál is. Igy pl. 4—5 képváltás már a mozgás érzetét kelti. Vizsgálat tárgyává téve az agyfiziológiai folyamatokat, fölvetődik az a probléma, hogy a látási inger és a látási agyfiziologiai inger tudatosulása, lelki beiktatódása között eltelő idők egymásra rakodásával, illetve egybefolyásával megmagyarázható-e egyedül a kézi pergőkép működése közben keletkezett mozgásérzet? Vagyis pusztán a pozitív utókép legminimálisabb számegységével előállítható mozgás érzetéről van-e szó, vagy fel kell tételeznünk az agyban lejátszódó másternészetű lelki folyamatot is. Hajlunk a felé a nézet felé, hogy mind a kettőnek közre kell játszódnia az így kapott mozgásérzet keletkezésében.

A kézi pergőképpel létrehozott látással, mozgásérzettel kapcsolatos a képvibrálás problémája is. Ismert tény, hogy a film, a mozi nagyon igénybe veszi a szemet. A teljes elsötétítéssel, és világossággal járó tekintélyes fényerőingadozás fárasztja a szemet. A kézi pergőképnél ilyen fényerőingadozás nincs, a képvibrálás le van csökkentve, s mégis mozgáshoz jutunk a nélkül, hogy bonyolult mechanikai szerkezetre és fényvetítésre volna szükség.

Az eddig vázolt gondolatok is elégségesek annak a ténynek a megállapításához, hogy a film és a kézi pergőkép egy tőről fakadt két hajtás, nem idegenek egymástól, nem is versenytársak. Nem dolgoznak egymás ellen, bizonyos vonatkozásban kiegészítik egymást és megfelelően alkalmazva egymás hatását kölcsönösen elősegítik és fokozzák.

A kézi pergőkép mozgóképkeltési módja szerint az állókép és mozgókép között van, mintegy átmenet a kettő között. Átmenet, mert pergetve mozgás érzetét kelti, de mivel bármely lapnál meg is állhat a pergető kéz, tökéletes állóképszemléltetés is lehetséges. Sőt, adott esetben visszafelé is forgatható, ami a mozgással szemléltethető tanítási részlet tökéletesebb megismerését teszi lehetővé.

Más területet dolgoz fel a film és más problémát old meg a kézi pergőkép minden rokonságuk mellett is. A film mindig nagyobbszámú, valami egészen sajátságos problémakört ölel föl, a kézi pergőkép pedig az ismeretnek alig egy órára terjedő módszeres egységét, illetve a módszeres egység egy-egy főbb mozzanatát, gerinc problémáját. A film az ünnepnap, a kézi pergőkép a hétköznap

a tanításban. Őrült nagy költség kiadása nélkül nem érdemes külön filmet készíteni a kisebb anyagrészekről, míg a kézi pergőképnek, ezeknek a pici módszeres egységeknek a megvilágítása a rendeltetése. Film készítéséhez hatalmas befektetés szükséges, míg kézi pergőképet bármelyik tanár, bármelyik diák készíthet filléres áron, bárhol és bármikor, csak egy kis jóakarat kell hozzá, s annak a felelősségnek a tudata, hogy a jobban, a tökéletesebben szemléltetett, tehát megértett és átadott ismeret és tudás, a legszentebb nemzetépítés. Ismeretes az is, hogy a film tömegszemléltetést végez, nincs tekintettel az egyéni különbségekre. A film pergetése alatt egyformán, egyenlő gyorsan kell felfogniok, megérteniök a legjobbaknak, de a leggyengébbeknek is, mert a gép nem vár. A film pergetéssel „leadott" anyagot fel kell utána módszeresen dolgozni, a kézi pergőképpel pedig magyarázunk és megértetünk. Itt minden egyes tanuló saját egyéniségének, felfogóképességének megfelelően, ütemben és ideig pergeti a füzetet, míg csak tökéletesen meg nem érti a mozgásjelenséggel értelmezett tanítási egységet. A kézi pergőképet a tanulók maguk állíthatják elő, vagy ha készen is kapják, mindig saját maguk végzik saját maguknak a szemléltetést. Már pedig a cselekvő szemléltetésnek ez a legtökéletesebb, a diák lelkületéhez legjobban hozzásímuló szemléltetési módja.

Aki pedig azt a nehézséget említené meg, hogy a kézi pergőképpel kevés anyagot lehet csak szemléltetni, azt sietünk megnyugtatni, hogy az egyes tárgyak szinte föl sem dolgozható mennyiségben nyújtják a kézi pergőkép elé a szemléltetésre alkalmas anyagot. Csak ízelítőül, — tehát nem teljes felsorolásban, — rámutatunk itt az egyes tárgyak szemléltető módszeres egységeire. Hittan: az ó- és újszövetség jelenetei, kimagasló személyeinek cselekedetei, a szertartástan egyes részei stb., magyar: egyenes és fordított szórend, Petőfi bolyongásai, a dramatizálható irodalmi részek stb., történelem: a honfoglalás, mohácsi csata, a fontosabb események és személyek bemutatása; német nyelv: a szótanulás, név és tárgy képének összekapcsolásával; földrajz: a hegyek keletkezése, a naprendszer stb., növénytan: a gomba növése, rügyfakadás, a sejt osztódása stb.; egészségtan: a szív működése stb.; vegytan: kristályrendszerek, az atomok kapcsolódása, cserebomlás; mennyiségtan: egyenes és fordított arányosság, függvényszerű kapcsolatok megelevenítése, a funkcionális szemlélet fejlesztése, szögek a körben, a kör területe, területszámítás, köbtartalomszámítás, a differenciálhányados fogalma, integrálszámítás stb.; fizikában: fénytörés, a szem alkalmazkodóképessége, a vektor fogalma, a gyorsuló mozgás, hajítások, rezgőmozgás, szivattyús kutak, a hangtalálkozás, a fonográf, a gőzgép, a robbanó motor, a rádiócső működése, telefon, a villanymotor, a váltakozó áram stb. stb.

A filmnek csodálói és lelkes hirdetői vagyunk, s amikor csak lehet hangsúlyozzuk az oktatásban elfoglalt döntő szerepét. Fejtegetésünk folyamán ezt világosan kifejezésre juttattuk. De ugyanakkor meghirdetjük a kézi pergőképnek is szükségességét és sürgős bevezetését az oktatásba, s rendületlenül hisszük, hogy „a gondolat tuléli a kezdeti nehézségeket és amennyiben meglévő kívánság, vagy

szükséglet kielégítésére irányul, követeli a megvalósítást!". A szükséglet fönnáll, s mi, akik fajunkat féltő és szerető aggodalommal dolgozunk és gondolkodunk a magyarság minél tökéletesebb szellemi és erkölcsi kimüvelésén, magasba lendítésén nem akarjuk magunkhoz közelférkőzni engedni azt a sejtést, hogy egy ilyen döntő jelentőségű pedagógiai vivmány mint a kézi pergőkép, fölkarolásban, lelkes támogatásban és fogadtatásban csak azért nem részesülne, mert magyar gondolat.

Sebestyén János

IRODALOM

Pintér Lajos, Korszerű latin nyelvtanítás. Kaposvár, 1943. A szerző kiadása. 254 lap.

Jókora bátorság és nagy áldozatkészség kellett ahhoz, hogy egy vidéki tanár saját kiadásában egy 254 oldalas szakkönyvet adjon ki csak azért, hogy „igaz szeretettel" szolgálja a magyar tanügy, a gimnáziumi latin tanítás érdekét. Ugy gondolom, hogy a szerző nemes szándékának legszebb jutalma az lesz, ha kartársai szívesen fogadják, maguk és a könyvtár számára megrendelik e hasznos és értékes könyvet.

Pintér Lajos szakfelügyelő könyve korszerű. Bár az iskola művelődési anyagában egyszer a humaniorák, máskor a reáliák vannak előtérben, az európai keresztény művelődés azonban változatlan szilárdsággal ragaszkodik a latin nyelvhez, s a magyar tanároknak a magyarság szempontjából is szeretniök és ápolniok kell a latin nyelvet. Az Utasítások is figyelmeztetnek bennünket arra, hogy a latin nyelv alapvető szerepet tölt be a magyar művelődés történetében, s a latin nyelv tanításában meg kell értetni művelődésünk római eredetét és elemeit.

A tudós és lelkes szerző könyve egyik fejezetében részletesen beszámol arról, hogy a különböző korokban milyen volt a latin nyelv tanítása a középiskolában. A különböző módszerek ismertetése után helyesen állapítja meg, hogy az Utasítások pontosan megszabják a latin nyelvtanítás feladatát, s a cél elérésére legjobban szolgáló u. n. munkáltató módszer alkalmazását. Ezenkívül azonban a tanároknak szükségük van oly kézikönyvre, mely a latin nyelv korszerű módszerének alkalmazását gyakorlatilag is bemutatja és megismertet azokkal a didaktikai eljárásokkal és fogásokkal, melyek a kitűzött anyag mindennapi feldolgozását könnyítik meg. Korszerű Pintér Lajos könyve, mert a munkáltató oktatás szellemét valósítja meg, ahogy annak didaktikai követelményeit Kerschensteiner klasszikus művében megállapította, s ahogyan ezt nálunk Klebelsberg gróf kultuszminiszter életbe is léptette. Az 1938 évben kiadott Utasítások szellemében Pintér az eredményes tanítás érdekében elsősorban kívánja a latin nyelvtani anyag célirányos megrövidítését. Részletesen felsorolja, hogy az eddig használt nyelvtanokból mily részek hagyhatók el a tanítás kára nélkül, s az anyagcsökkentéssel járó időnyereség mellett azt hangsúlyozza, hogy könnyebbé és sikeresebbé kell tenni a nyelvtanítás módszerét.

Pintér nem foglalkozik a nyelvtanítás elméletével, hanem e helyett részletesen kidolgozott óraterveket közöl az appercepciós vagy genetikus indukálás módszerének bemutatására. Az órák lefolyását, a tanmenetet részletesen tár-

ja elénk, s ezekben szemléltető példákat nyújt, hogy a tanár a mondatszerkesztésben és mondatelemzésben hogy járjon el, mi a stílustanítás módja, hogy fordítsunk latinból magyarra, megismerteti az ex non lectis és a kurzórius olvastatás fogásait, a dolgozatírás és dolgozatjavítás eredményes formáját. Nagyon hasznosak lesznek a kezdő tanár számára azok az utasítások, melyeket az irodalomtörténet és régiségtan tanítására ad. Könyve végén bőséges irodalom és értékes jegyzetek állnak az olvasó rendelkezésére, ezek alapján kiki tovább tanulmányozhatja a felmerült egyes kérdéseket.

Pintér Lajos könyve értékes nyeresége a gimnáziumi oktatásnak.

Bihari Ferenc

Országh László, Bevezetés az angol nyelv- és irodalomtudomány bibliográfiájába. Budapest, 1944. 66 l.

Fejlődőfélben lévő anglisztikánk régóta érezte már egy összefoglaló bibliográfia hiányát, amely magyar szempontok szerint rendszerezte volna a rendkívül gazdag angol filológiai irodalom legfőbb alkotásait és alapot adott volna az újabb kutatások számára. Ezen a hiányosságon segít most az előttünk fekvő könyv, amelynek szerzője igan nagy alaposságra és tájékozottságra mutató módon ismerteti legalább is az alapvető munkákat. Az anyag öt részre tagolódik. Először általános munkákkal, a bibliográfia segédeszközeivel ismertet meg a szerző, azután felsorolja az angol nyelvtudományi művek, szótárak, történeti és leíró nyelvtanok legfontosabbjait, nem feledkezve meg a tájszólások, a *slang*, a közmondások tanulmányozására alkalmas munkákról sem. Egy általános irodalomtörténeti és műfajtörténeti rész után következik a könyv gerincét alkotó, korszakok és írók szerint csoportosított irodalmi bibliográfia. Itt az angol irodalom harminc legnagyobb jelentőségű (ha nem is a legnagyobb) alakja külön-külön kis fejezetet kap, a kisebbekről pedig a korcsoportokon belül tájékozódhatunk. Ebben a részben talán hiányolhatók a magyar irodalomtörténészek idevonatkozó alkotásai, amelyek lehet, hogy nagyobbrészt utánérzései külföldi szerző nagyobb apparátussal készült alkotásainak, de közönségünk számára mégis csak könnyebben hozzáférhetőek. Igen érdekesnek tartjuk a könyvet záró, „egyéb művek"-részt, ahol az angol irodalomnak más irodalmakkal való kapcsolataira, a skót, az ír és az amerikai irodalomra, végül pedig az angol prozódiára és stilisztikára vonatkozó irodalmat találhatjuk. Itt egy kissé szomorú az angol-magyar irodalmi kapcsolatok bibliográfiája, amely sajnálatos rövidségével ismét emlékezetünkbe idézi a magyarországi anglisztika megbocsáthatatlan elhanyagoltságát. De erről természetesen a szerző nem tehet, aki maga is anglisztikánk igen tevékeny munkásai közé tartozik. Nézetünk szerint ez a kis könyve igen értékes segítséget fog nyujtani a berozsdásodni-nem-akaró, magukat továbbképezni szándékozó angol tanárok számára.

Berg Pál

C. K. Ogden, Basic English. —a cambridgei Orthological Institute igazgatójának eredeti tankönyve. Fordította és magyarra alkalmazta Halász Gyula. Budapest, Anonymus, évszám nélkül (1943), 320 l. 16 cm.

A *Basic English* az angol nyelv alapelemeiből összeállított segédnyelv a nemzetközi érintkezés megkönnyítésére. A szerző elsősorban a szókincset csökkentette le a szükséges legkisebb mértékre, másodsorban az angol nyelv-

tant igyekezett egyszerűsíteni.

Az egész nyelv teljes szókészlete 850 szó, amelyhez szükség esetén még 150 szakszót lehet választani, minden tudományág terminológiája szerint más és más. Igy tehát irodalmi síkra nem emelkedhetik, habár lehetővé teszi a természetes angol beszédet. A radikális csökkentés eszközei elsősorban az igék kiküszöbölése, azután a névszók jelentésének tudatos kibővítése, végül a melléknevek és a határozók tudatos továbbfejlesztése voltak. Ige nincsen több a *Basic*-ben mint 16. Ezeket az alapvető cselekvéseket jelentő szavakat *(operators)* úgynevezett iránymutató szavakkal *(directives)* kombinálják össze és ezáltal fejezik ki az igei mondanivalókat. A főnevek mindegyikéből szabad egy kiterjesztett értelmű szót, egy szűkített értelmű szót és tetszésszerinti mennyiségű metaforát alkotni. A Basic így végeredményben nem 850 fogalom fölött rendelkezik, hanem körülbelül 8000 fölött. Ezeket a fogalmakat azonban nem kell, nem is lehet külön-külön megtanulandó szavakkal kifejezni, hanem mindig csak az egyszer már megtanult 850 szó kombinációival.

A nyelvtan egyszerűsítése minden nyelvi kategóriára kiterjed, igékre (ragozás), főnevekre (többesszámképzés és birtokos eset), melléknevekre (fokozás), szórendre és szóképzésre. A szóképzésben találunk néhány olyan újítást is, amely teljesen a szerző találmányának mondható, mint például a fosztóképző *un* kiterjesztését olyan szavakra, amelyekben a *Standard English in*-t használ. Egyébként az egyszerűsítések logikus továbbfejlesztései a nyelvben mutatkozó és régóta ható tendenciáknak.

Az egész nyelv felépítésében igen nagy szerepet játszik tehát a logika, a nyelvi jelenségek tudatos átgondolása, mérlegelése, egyszerűsítése.

Sajnos, Halász Gyula könyvét nem tartjuk alkalmasnak arra, hogy ezt az igen érdekes nyelvi kísérletet megismertesse és főleg megszerettesse a magyar közönséggel. Az *ABC of Basic English* című könyv, amelyet lefordított, voltaképpen nem az új nyelv tankönyve, hanem didaktikai vezérkönyve volt, inkább a tanár vagy a tanító szájába adta azokat a szavakat, amelyekkel tanítványait irányíthatta, mintsem hogy a magántanulást szolgálta volna. Első lépése a szavak megtanultatása, csoportokban. Megtanultat 200 „ábrázolhatót", 400 „általános szót" és így tovább. Ezután jönnek csak a legegyszerűbb kijelentések és azok nevei, vagyis a 16 ige, majd az iránymutató szavak, aztán a határozók, a szórend, végül a szóképzés. A szavak jelentésének kiterjesztése is igen hosszú fejezetet kap. A leggyakoribb és legfontosabb szólások, a legszükségesebb állandó kifejezések, a nemzetközi szavak meglehetősen tarka egymásutánban követik egymást, az új szókészlet sehol összefüggő szövegbe nem rendeződik és így megnehezíti a tanulást.

Tudomásunk szerint Ogden professzornak megjelent egy másik könyve is erről a témáról, *Basic Step by Step*, amely már valóban módszeres lépcsőfokokon viszi fel a tanulót az új nyelv ismeretére. Nézetünk szerint ennek a könyvnek a lefordítása hasznos lehetett volna, de a didaktikai vezérkönyvnek szánt és egyébként is a fejlődésnek egy korábbi állomását képviselő *ABC of Basic English* lefordítása nem volt szerencsés gondolat.

Egyébként is szeretnénk annak a meggyőződésnek kifejezést adni, hogy a *Basic* sem fogja tudni elkerülni a többi mesterséges világnyelvi kísérletek sorsát: vagy elfelejtik, vagy pedig kevésszámú rajongó szellemi szórakozásává fog sorvadni. Az angolszász világtól nem várhatjuk, hogy elfelejtse saját anyanyelvét és komplikáltabb kifejezésekkel, körülírásokkal fejezze ki mondanivalóját, amikor már gyermekkorától fogva megszokott, tömör kifejezései

állanak a rendelkezésére. Ugyhogy Basic legföljebb mint a nem-angol anyanyelvűek gondolatait fogja tudni kifejezni, de nem az angol anyanyelvűekét. De ettől eltekintve is, ha valóban sikerülne is az egész világon elterjeszteni ezt a segédnyelvet, akkor is valószínűleg a legrövidebb időn belül dialektusokra bomlana és elveszítené egyetemleges jellegét. A nyelv élő organizmus, amely nem tűri a korlátok közé szorítást. Ezért úgy hisszük, hogy a Basic-nek pillanatnyi népszerűsége is meg fog szünni a népszerűséget előidéző politikai feltételek megváltozásával.

Berg Pál

Márai Sándor, Sirály. (Budapest, 1943. 222 old. Révai kiadás.) Nevelésügyi szakfolyóiratainkban egyre több szó esik a magyar irodalom tanításáról. A kérdésnek két ága van: Melyik osztályokban és milyen módszertani elvek szerint tanítsuk a *mult* magyar irodalmát? De nem kevésbbé gyakori, sőt sürgető kérdés a másik is: Mi legyen a nevelő álláspontja a *ma* irodalmának kérdésében?

Márai Sándor könyveivel kapcsolatban a hivatalos oktatásügyi követelmények és a növendékek érdeklődése az utóbbi kérdés elé állítják a nevelőt. Ujabb könyve, a Sirály, műfajilag nehezen osztályozható alkotás. Első tekintetre regénynek tetszik. Valójában azonban sokkal több: dramatizált jellemkép.

A második világháború elején egy finn tanítónő Budapesten felkeres vízum-ügyben egy minisztériumi tisztviselőt. Ez a titokzatos megjelenésű (kém-gyanús?) nő északról jött mint a Duna vizimadara, a sirály. Megtévesztésig hasonlít a férfinek egy öngyilkossá lett kedves nőismerőséhez. Ez a különös hasonlóság a férfit szinte megzavarja; földöntúli erők misztikus játékát sejti benne. Este elmennek az operába, majd utána hosszas, de drámaian elmélyült beszélgetésben, iparkodnak fényt deríteni a két nő hasonlóságának kozmikus, fátumszerű okaira. Igy talál az író bő alkalmat, hogy a *végzet, a sorsszerűség, a jelenségek és tünemények* sejtelmes összefüggését és az emberi életben való szerepét elemezgesse. Elmélődéseit olykor a metempszühózisnak árnyalatai színezik.

A cselekmény egyébként is csak keret, amelybe az író elmélkedéseit és egy hüperésztéziás egyénnek tépelődő vívódásait beleilleszti. Bőven van mondanivalója az életről s az életfeletti erőkről, sőt talán túlontúl sok. Több mint amennyi egy regény keretei között elfér. Leírása, jellemzése csupa reflexió, rezignáció és meditáció. Párbeszédei telítve vannak aforizma-szerű megállapításokkal. Ezeknek bő áradása mélyíti a regény hangulatát, olykor azonban gátat vet a cselekmény megkívánandó gördülékenysége elé. Ezenkívül szereti Márai az elvont kifejezéseket. A szavak mágikus árnyalásával és az érzelmek alkimisztikus vegyelemzésével igyekszik a cselekmény lélektani okait színezni. Irói pátoszának mindeme tulajdonságai elsősorban a korkép gazdagságát és a jellemrajz sokrétűségét szolgálják. A második világháború fülledt és feszült légkörét, a kortárs átéltségével, az ujságíró közvetlenségével és az európai kulturáért aggódó ember meleg részvétével érzékelteti. Nyilt szemmel és érzékeny szívvel figyeli az ember és történelem nagy találkozóit. Az írónak ez a magasabbrendű fogékonysága különös közelségbe tudja hozni szereplőinek problémáit és útkeresését. Bár misztikus előadásmódja és sajátos szóhasználata következtében az elmélkedésekből olykor finomkodó fogalomelemzés, sőt néha titokzatosság lesz. (80, 81, 84, 193 old.)

Életbölcselete választékos, pedánsan józan és modernizű, a szónak mindkét értelmében. Néha valami átfinomult s megkeresztelt moira-kultusz is kicsendül sorai közül. A férfi és a nő emberi és etikai kapcsolatát a hüpermodern felfogás szokványos módján állítja be.

Márai kétségtelenül egyik legtehetségesebb művelője az intellektuális célzatú magyar szépirodalomnak. Igy tehát a Sirály c. könyve bölcselő hangneme, szellemi atmoszférája és tárgyalási hangulata folytán csakis az érettebb ifjúságnak való. Mélyrenéző lélektani fejtegetései és elvont problémaoldozásai u. i. fejlettebb olvasói érzéket: olvasási kulturát kívánnak.

Nehéz fajsúlyú olvasmány; inkább eszmeltető könyv.

Visy József

Kövessy Jenő, Számolás és mérés a mindennapi életben. Szent István Társulat kiadása. 1943. fűzve. 283 oldal.

E munka első kiadása a „Magyar Népművelés Könyvei" c. sorozatban jelent meg évekkel ezelőtt. A páratlan népszerűségnek örvendő könyv rövidesen elfogyott. Örömmel üdvözöljük Kövessy most megjelenő könyvét új köntösében, bővült tartalmával.

A mindennapi élet számolási, mérési anyagát dolgozza fel a szerző. A legegyszerűbb eszközökkel törekszik a legszükségesebb számolási és mérési anyag coportosítására. Helyes és nagy gyakorlati érzékkel válogatta össze könyvének anyagát. Nincs benne sem több, sem kevesebb, mint amire szükség van. Nagy előnye ez könyvének.

A számokról és mértékekről szól a munka első fejezete. Az alapműveletek ismertetése után a közönséges törtekkel való műveleteket ismerteti. A következtetési számítások, arányos osztási feladatok, százalék és a vele kapcsolatos számítások mellett a gyakorlati életből vett példák segítségével mutatja be az ötvényekre és pénzekre vonatkozó számításokat. Külön fejezetben foglalkozik a kamat és az ezzel kapcsolatos számításokkal. Könyvének első részét a gyakorlati élet köréből vett számításokkal (mezőgazdasági számítások, ipari számvetés, vasúti és postaforgalom stb.) és az egyszerű könyvelésre vonatkozó ismeretekkel zárja le.

A könyv második része a mérési anyagot öleli fel. A vonalak, szögek és az egyszerű síkidomok ismertetése mellett a kerület- és terület, valamint az általánosan ismertebb és gyakorlati jelentőséggel biró testek felszínének és köbtartalmának kiszámítását találhatjuk meg.

Kövessy Jenő könyvének nagy értéke, hogy az ismeretanyag közlése mellett az anyag átnyújtásának, a rávezetésnek módozatait is bemutatja egyszerű, világos és a mindennapi élet köréből vett feladatokon. Minden tanítónak hű segítője és támasza lesz a könyv a népiskolai számolás és mérés tanításánál éppen úgy, mint iskolánkívüli tevékenységnél, legyenek azok akár népfőiskolák, ezüst-, aranykalászos vagy általános ismereteket nyújtó tanfolyamok.

Kövessy Jenő régen várt könyve minden bizonnyal rövidesen igen nagy népszerűségre fog szert tenni és minden tanítónak nélkülözhetetlen segítőtársa lesz.

Németh István

Dr. Zsámboki László, Élménytanítás. Ujvidék 1943. 78 lap.

Tanári hivatása magaslatán álló nevelő adja tapasztalatai legjavát e kis könyvben. Nem akarja tudományos színbe öltöztetni mondani-valóját; amint

kapta az élettől, a tapasztalatokból, úgy akarja átadni tapasztálás céljából. Vizsgálja a gimnázium célját az Utasítások, a tudomány, a főiskolák szempontjából. Nem az a fontos, mennyit tud a tanuló, hanem mennyit ért. „A mennyiségi tudomány helyébe kerül a minőségi." „Magolni.", „biflázni" még a legalsó osztályokban sem szabad, mert az adatgyűjtés, az elrendezés, „a felépítés" párhuzamosan halad és egymásnak nem mondanak ellent. Végcél: a tanulók „tudjanak az értelmi világ birodalmában önállóan járni." Az élménytanítás fontossága a gimnázium megismert igazi céljából következik. Vizsgálja a módszert. Fontos az érdeklődés felkeltése és hogy az érdeklődés a tárgyra vetődjék. Indítsa ez meg a tanuló öntevékenységét. Az élménytanítás „állammódszerré" vált, de sok az elvégzendő anyag. Ma már kétségtelen, hogy a pozitivista irány a multé. A tanárnak születnie kell pályájára; ha nincs benne intuíció, rátermettség, hiába tanulja a módszert, élményszerűen nem fog tanítani.

Milyen legyen az élménytanítás a gyakorlatban? Egy-két példával kísérli meg az elmélet illusztrálását szerzőnk. Az I., II. és III. osztályos földrajzból ad „óraleírásokat", majd az V.—VIII. osztály történelem anyagából és végül az V. osztályos honvédelmi ismeretekből. Nem óravázlatok akarnak ezek lenni, nem is teljes és részletes leírásai az órán történteknek, hanem „egy rövid függönyszéthúzás azon pillanatban, amikor az Élmény megszületik." Különösen sikerült az V. osztályos történelem: A középkor társadalma című fejezetét tárgyaló óra filmszerű bemutatása oktatófilm nélkül, mert hiszen történelmi tárgyú filmünk alig van. Az anyag elmélyítését, élménnyétételét az összefoglalások kiválóan segítik elő. Itt építhetjük fel a mult színes épületét. A helyesbítési óra is gyümölcsözővé válik a jó tanárnál.

Az élmény-tanítás és nevelés szoros kapcsolatban állnak. Szétválaszthatatlanok! A jó tanár mindig nevelő is volt. Hiszen a tananyagban rejlik a legnagyobb nevelő érték. Aki ezt nem aknázza ki, az nem jó tanár. Munkás, dolgos órákat! De legyen derű!Ma már — hála Isten — sok a jó tanár, akik szerzőnk útmutatását szívből követik és helyeslik. Az élményrevadászás nem lehet cél, csak eszköz. Nagy baj azonban, hogy tankönyveink „nem nagyon ideálisak az élmény-tanítás szempontjából." Szerzőnk iskolapolitikai felfogásával nem mindenütt értünk egyet. Ez azonban érdemeit nem csorbítja és igazán hálásak lehetünk iránta, hogy ilyen szép csokorba gyűjtötte lelke virágait. Hisszük, hogy — különösen kezdő — kartársaink szívesen forgatják ezt a kis könyvet és útmutatásai nyomán élmény lesz számukra és tanulóik számára is tanári munkájuk.

Niklai Ferenc

Dr. Tiszamarti Antal, Szeplőtelen magyarság. — Irónak, olvasónak. Budapest, 1943. 193 old. Studium kiadás.

A magyar nyelv és helyes beszéd (írás, kiejtés) ügye az iskolai nyelvhelyességi törekvések továbbá a közművelődési nyelvvédő mozgalmak folytán az érdeklődés előterébe került. Mindezek a nyelvtisztasági törekvések — talán tudattalanul is — abból a belátásból származnak, hogy a nyelv az emberi művelődés egyik legősibb megnyílvánulása, sőt a legalapvetőbb tényezője. A nyelv minden gondolati termék forgalmának országútja, s a szellemi értékközlés követítő eszköze. Ezért minden irodalmilag igényes nemzetnek ösztönös vágya a nyelv tisztaságát megóvni és helyes használatára ügyelni.

A nyelvvédők feladata azonban — sok példa igazolja — igen kényes.

Szükséges hozzá a fejlett nyelvérzék s a nyelv lelki alkatának ismerete. De talán legfontosabb követelmény az elfogulatlan bölcseség, a józan középút megérzése és bizonyos mértéktartó tárgyilagosság. A nyelvvédő ne *a másik tábort* igyekezzék cáfolgatni, hanem *a személytelen igazságot* szolgálni.

Tiszamarti könyve az ilyen értelemben vett nyelvhelyesbítés tekintetében nyújt sok hasznos tanulságot. A mű írónak és olvasónak készült. De „az iskola is haszonnal forgatja majd. Az ifjúság szívesen fog tanulni olyan könyvből, mely az élet nyelvéből szedett példákon mutatja be a stílusjavítás módjait."

Szerző végigtekint a magyar szófajok, mondatrészek szerepén. Bemutatja a magyar nyelv szellemének megfelelő használatmódjukat. Sok megszívlelendő megállapítást olvashatunk a könyvben az igekötők helytelen használatát illetően. Fejtegetéseihez hozzátehetjük, hogy a gyengült nyelvérzékű ember sokszor nem tartja már elég kifejezőnek a puszta ige jelentését, s úgy véli, hogy ezt az igekötővel nyomósíthatja. Így születtek az ilyen kifejezések: „a lap a cikket *le*közölte." — „a hírt a rádió *be*mondta." — a könyvet *ki*olvastam„ stb.

A magyar gondolkozásmód ősi jellegét és a szabatos gondolatközlés követelményeit világítják meg a következő fejezetei: *Idegen szók, Idegenszerűségek, Szórend, Világosság, Szabatosság, Rövidség, Változatosság Választékosság és ízlés, Jóhangzás.* Bőséges példái szemléletesen érzékeltetik a stilisztikailag helyes írás és beszéd alapelveit. A kifogásolható és helyes fogalmazású mondat egymásmellé állításával rámutat arra, mennyi megrögzött, pongyola vagy értelmetlen kifejezésmód, szólam ragadt meg — különböző hatások fertőzése folytán — a magyar nyelven. A rögtön megadott helyesbített kifejezés nemcsak az egyes hibák kerülésére mutat utat, hanem továbbgondolkozásra is késztet. Sőt felébreszti a felelősségérzetünket a helyes magyar nyelvvel és fogalmazással szemben.

Ypszilon

v. Somogyváry Gyula, Katonacsillag megfordul. (I.-II. kötet 348, 316 old. 2 térképvázlat. Uj Idők Irodalmi Intézet (Singer és Wolfner) kiadás).

Ha regényíróinkat kedvelt tématerületük szerint csoportosítjuk, Somogyváry Gyulát a nevelő célzatú katonaregény egyik népszerű művelőjének mondhatjuk. A magyar történelem hősi korszakait eleveníti meg műveiben. A magyar katona kiváló harci erényeire vet fényt, akár Buda visszafoglalásának, akár a világháborúnak egy-egy regényes-történeti részét választja elbeszélése keretéül.

Legújabb regénye az *1848—49-i magyar önvédelmi és függetlenségi harcnak* első részletét tárgyalja. A nemzet ilyen esetekben mindig összefogott. A semmiből szervezett végvári, kuruc vagy honvéd csapatokat s a túlerővel szemben — ha nem is a harctéri sikert, de — az erkölcsi győzelmet kivívta magának.

A schwechati csata után a császári hadak nyugatról és északról benyomultak Magyarországba. Görgey tehát, hogy ideje legyen a honvédújoncokat ütőképes hadsereggé szervezni, a főváros felé hátrált. Így Windisch-Grätz az osztrák túlerővel elérte Pestet s már Görgey seregét is körülzárással fenyegette. Ekkor Görgey a Felső-Tisza vidékére vonta vissza csapatait, s a branyiszkói győzelemmel magához ragadta a kezdeményezést. A magyar szabadr

ságharc katonacsillaga ekkor fordult meg... Ezt a főcselekményt bőségesen színezi a szerző a csapatok életének továbbá a meghitt jeleneteknek vagy izgalmas eseményeknek közbeszövésével.

Somogyvári regényírói sajátosságainak és írói művészetének megállapítása a szakfolyóiratok feladata. Mi most csak a témával szemben elfoglalt álláspontját: írói étoszát vizsgáljuk. Igy a könyvet jelenleg nem elsősorban mint regényt ajánljuk a kartársaink figyelmébe. *Két* magasabb *szempont* indítására emlékezünk meg róla. Az egyik a *szabadságharc* korának részletes *történeti rajza.* Rávilágít a szereplő személyek jellemzése során a nagy nemzeti vállalkozás politikai és stratégiai intézőire; ezenkívül szinte aprólékos részletezéssel írja le az egyes harci mozdulatok taktikai előkészítését és lefolyását. A másik okunk pedig az írónak sok-sok történelmi *értékelő vagy bíráló megjegyzése,* elmélkedő észrevétele. (A gerillaharc és a magyarság I. 135 sköv. Görgey fővezérsége, jelleme, 266 sköv stb.) Ezek az elvi jellegű megállapításai minden nagy történelmi erőfeszítés napjaiban — túlemelkedve a konkrét eseményeken és adottságokon — szinte időfeletti módon érvényesek. Többször az érzése az olvasónak, hogy Somogyváry a szabadságharcról beszél, de a második világháborúra gondol.

A mű tehát nem a mesélő fantázia alkotása, nem regényes cselekményt beszél el. Ifjúsági és nevelői értéke inkább az, hogy a feldunai hadsereg életének és Görgey megfontolt hadvezetésének részletesen rajzolt képét kapjuk benne. Az író sok apró vonásból állítja össze a nagy magyar nemzeti megmozdulásnak hősi gesztusokban bővelkedő korképét. Ez magyarázza, hogy főfeladatának a *korhangulat éreztetését* tartja. Ne is mérjük tehát a szórakoztató regény mértékegységeivel. A könyv elsősorban öntudatra ébresztő, vagyis tanulságos olvasmány.

Augur

Noszlopi László, A szeretet lélektana és bölcselete. Pantheon kiadás. Budapest. 1944. 175 old.

Noszlopi írásait szívesen vesszük kézbe. Könnyed stílusa leköt, mondanivalója elgondolkoztat. Uj könyve egyenes folytatása korábbi munkáinak; viszontlátjuk régebbi témáit, továbbszőve, csiszolva.

A könyv címe nem teljesen fedi tartalmát, mást is találunk benne, mint amit a fedőlap sejtet. Talán az a, több helyen is felbukkanó, törekvés jellemzi legjobban a munkát, amely a különböző lélektani irányok egyeztetésére irányul. Ebből a szempontból külön értékelésre tarthat számot az a fejezet, amely a régieknél a szeretetről alkotott felfogását, több helyen igen sikeresen fordítja át korunk lélektani nyelvezetére. Az eltérő nézőpontok alaposabb megvilágítása és egyenlítése kedvéért szívesen tesz kitérőket a szerző, s rövidebben-hosszabban előidéz a szeretettel csak közvetett kapcsolatban álló tanítások tárgyalásánál. Igy kapunk „Ösztön és szeretet" címen kerek Szondi — ismertetést és bírálatot, mely az utóbbi időben mind gyakrabban megjelenő ilyen irányú írások közül, talán a legsikerültebb. Az ösztönproblémákkal foglakozóknak erre külön felhívjuk a figyelmét.

A szeretet fajainak kitünő osztályozási rendszerében, igen termékeny nézőpontot jelent a jövő embereinek szeretete. Kár, hogy a jelen nemzedék áldozathozatalát a jövő nemzedék érdekében a szerző — ebből a szempontból — nem tárgyalja részletességgel. Bizonyára egyik későbbi művében még sok

értékes gondolatát olvashatjuk majd, ezzel a kérdéssel kapcsolatban is. A szeretet további tárgyalásából kiemeljük az önzés és az önszeretet összehasonlítását, amely tömörségével és éles elhatárolásával, nagyon kifejező.

Örömmel bukkanunk rá olvasás közben — a lélekelemzés freudi és adleri iránya mellett — a sűrűn idézett Jung-féle irányra. Termékeny nézőpontot adnak a kollektív tudattalant tárgyaló sorok a mély vonzalmak keletkezésére. A lélek mélyén élő nőképnek (anima) és férfiképeknek (animusok) a megfelelő férfire, illetve nőre való kivetődése, mint a nagy szerelmek keletkezésének magyarázata, új megvilágítást jelent a szorosabb értelembe vett pszichoanalízis egyoldalú szexuális magyarázatával szemben.

A könyv hivatástechnikai kérdésekkel foglalkozók számára is értékes lapokat tartalmaz. A nevelői hivatásról Noszlopi, többek között, ezt írja: „A személyiség értékességét itt semmiféle „módszer" nem pótolja. Előfordult már a nevelésügy történetében, hogy egyes nevelők történetesből érvényesülési okokból, újabb módszerek híveiül szegődtek. A módszer itt ugródeszka volt a pályán való előrejutásra." A történő jól sikerült jellemzésével egyébként, a könyv más részén találkozunk. A hivatás etikai kérdéseket tárgyaló részben, amit a házasságról, a családról és a papi hivatásról olvasunk az mind közelálló hozzánk.

Bár a könyv szerkezetébe nem teljesen illik bele, Noszlopi mégis külön fejezetben ismerteti tipológiáját. Itt nem találunk lényeges változást korábbi munkáiban tárgyalt tipusaival szemben. A karakterológiában otthonosak elvezettel olvashatják e Jung-i alapokon nyugvó felosztást. Az extrovertált és egyben introvertált emberből pedig a gyakorlatias idealista új tipusát konstruálja meg. Tipusai megrajzolásának külön érdekessége az, hogy jellemzéseit Aristoteles meghatározásaival egyezteti.

Pentz Gáspár

Drozdy Gyula, Beszéd- és értelemgyakorlatok.* I. osztály. 324 oldal, II. osztály 362 oldal, III. osztály 435 oldal, IV. osztály 439 old. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. Fv.

Az 1925-ös tanterv nyomán a népiskola belső életében alapvető változások történtek. Az oktatás mellett helyet kapott fokozottabb mértékben és jelentőséggel a nevelés is. A gyermek is tevékeny, aktív részese lett a mindennapi oktatásnak.

Az új felfogás, új feladat elé állított minden tanítót. Az új irányhoz való alkalmazkodás a tanítók átképzése nagy feladat volt. A népiskolai nevelés és tanítás nagy nemzetépítő munkáját nagyban elősegítette a Drozdy Gyula szerkesztésében megjelenő Népiskolai Egységes Vezérkönyvek sorozata.

Drozdy vezérkönyvei nélkülözhetetlenek lettek. Voltak ugyan akik nem helyeselték elgondolását, módszerét, hatása alól nem tudta azonban kivonni senki sem magát.

A nyolcosztályos népiskolának, 1941-es tanterve a népiskola tantárgyainak átcsoportosítása mellett, az egységes tantárgyak osztályonkénti anyagát és ezek óraszámát is megváltoztatta. Mindezek alapján szükségessé vált az új Tantervnek megfelelően átdolgozni a Népiskolai Egységes Vezérkönyveket. A sorozat szerkesztését ismét Drozdy Gyula vállalta. Az átdolgozott sorozat első négy kötetében, Drozdy Gyula a beszéd- és értelemgyakorlatok anyagát dolgozta át.

Nem könnyű feladatra vállalkozott most sem a szerző, hisz éppen a beszéd és értelemgyakorlatok a népiskolának az a tárgya, melynek anyagát, ennek elrendezését és sokszor a feldolgozás módját is teljesen a helyi körülmények határozzák meg. Természetesen ezt a szerző is jól tudja és könyveinek előszavában rá is mutat arra, hogy egyszerűen lemásolni a vezérkönyv példáit úgy sem fogja senki, nem is célszerű. Valóban súlyos mulasztást követ el az a tanító, aki a vezérkönyvekben lefektetett tanítási tervezeteket kívánja szolgai módon lemásolni. Maga a szerző is inkább nézőpontnak tekinti tanítási tervezeteit, melynek alapján kell mindenkinek iskolája körülményeinek megfelelően kiválasztani és elrendezni az anyagot.

A beszéd és értelemgyakorlatok vezérkönyveiben részletes, művészi, „Drozdy-módszer" szerinti feldolgozásban kapjuk az egyes osztályok anyagát.

Minden kötetben a szerző az osztályok tantervének ismertetése mellett irányításul részletes tanmenetet is mutat. Ezek alapján a bennük lefektetett szempontok szerint mindenki elkészítheti a helyi viszonyok figyelembevételével összeállított tanmenetét.

Az osztály anyagának ismertetése mellett minden kötetben az anyagnak megfelelően tárgyalja a beszéd és értelemgyakorlatok célját és módszerét. A módszerének ezen általános elvek szerinti tárgyalása mellett tanítási tervezeteiben esetről esetre megfelelő útmutatásokkal hívja fel a figyelmet módszeres eljárására.

Aki a beszéd és értelemgyakorlatok tanítását a módszeres követelményeknek megfelelően kívánja tanítani, annak feltétlenül teljes egészében kell ismernie, át kell tanulmányoznia, át kell olvasnia, — mégha teljesen osztott iskola tanítója valaki, akkor is — a beszéd és értelemgyakorlatok minden osztályáról szóló köteteket. Mert csak így elmélyedve hathatja át az a szellem, amely szükséges a beszéd és értelemgyakorlatok céltudatos tanításához. Csak így kap egységes képet e tárgy anyagáról, céljáról és követendő módszeréről.

Az egyes kötetekben számos színes illusztráció mellett igen bő képanyagot is kapunk.

Meggyőződésünk, hogy Drozdy Gyula ismét jó munkát végzett. A beszéd- és értelemgyakorlatok vezérkönyvei nemcsak a tanítónak nyújtanak útmutatást, nemcsak a tanításnál jelentenek könnyebbséget, hanem a népiskola belső életének oktatói, — nevelőmunkájának eredményesebbé tételét nagy mértékben szolgálni fogják.

Elismerőleg kell megemlékeznünk a Királyi Magyar Egyetemi Nyomdáról, hogy a mai könyvkiadási akadályok ellenére is a könyv kiállítása és a nyomdai munka terén dícséretre méltó munkát végzett.

Németh István

* A cikket még március elején küldte be a szerzője. (Szerk.)

NEVELÉS ÉS ÉLET.

A Délmagyarországi Nevelők Egyesülete közgyűlése.

Dr. Mester János egy. ny. r. tanár, elnök nyitotta meg a Délmagyarországi Nevelők Egyesületének 1944. évi április hó 25.-én Szegeden megtartott közgyűlését. Üdvözölte a kir. főigazgató képviseletében megjelent dr. Nagy Sándor tanügyi tanácsost és a megjelenteket, akik ezekben a nehéz és veszélyes időkben is összejöttek, hogy közös sorskérdések megvitatásában egymás segítő akarását érezve, egymást megerősítve a szeretetben, új elhatározásokat nyerjenek a kényszerű szünet minél jobb és tökéletesebb felhasználására. Hasonlatában az örvénybe került csónakos szavát idézte, aki a kétségbeesőnek azt kiáltotta: „Nézzen a tulsó partra!". Utalt az evangélium sok hasonló tanácsára. Nézzünk magasra — mondotta — s így hihetjük, hogy a jó munka, jó eredményeket szül. Ezeknek a gondolatoknak jegyében nyitotta meg a közgyűlést és felkérte dr. Bartucz Lajos egy. ny. r. tanárt, hogy előadásában tájékoztassa az egyesület tagjait, hogyan működhetnek közre az Alföldkutatás tudományos munkájában.

Mi az Alföld-kutatás? Miért van erre szükség? — veti fel a kérdést előadása bevezetőjében Bartucz Lajos, az Alföldi Tudományos Intézet vezetője. Az Alföld-kutatás nemzeti feladat — állapítja meg— mert kiváló nemzetpolitikai és nemzetgazdasági tényező, hogy a hozzánk legközelebb álló, bennünket közvetlenül érintő dolgokban a leghelyesebb ítéleteket alkothassuk meg és a megismert igazságokat közvetlenül felhasználjuk. Az Alföld, a Kárpátokkal koszorúzott Magyarország életének központja, szive és így annak megismerése, tudományos feltárása elsőrendű kötelességünk.

Visszapillantást tesz a multban ez irányban megtett lépésekre, megemlékezik a Földrajzi Társaság által a Balaton tudományos felkutatására alakult Bizottságról, amely nemcsak országos, hanem nemzetközi viszonylatban is kiváló tudományos eredményeket mutatott fel. 1907-ben merült fel az Alföld-kutatás terve és a Szegeden és Kecskeméten megtartott vándorgyűlések után nagy lelkesedéssel indult meg a munka, azonban az első világháború megakadályozta a teljes kifejlődést. Szegedről indul el újból a mozgalom 1923-ban, amikor az Alföldkutató Bizottság megalakul, azonban a kellő anyagi megalapozottság hiányában a munka ismét megakad. A szegedi Horthy Miklós Tudományegyetem megnyitása ad hatalmas lendületet az ujonnan megindult munkának. Az Alföldi Tudományos Intézet a minden irányból megnyilvánuló támogatással biztosított anyagi megalapozottsággal indulhat tudományos feladatainak megvívására.

Mi az intézet feladata? Kettős. Az Alföldnek, mint természeti produktumnak vizsgálata ez az ember és az Alföld egymásra való hatásának kiértékelése.

A természettudományok és szel-

lemtudományok szempontjai szerinti vizsgálat mellett a legfontosabb szempont a magyarság szempontja — a nemzetismeret előmozdítása — amely így a legnemzetibb tudománnyá avatja az Alföldkutatást. Hogy mennyire fontos a nemzet szempontjából az elvégzett tudományos munka, azt eredményei bizonyítják, melyek tanuságai szerint az évezredek óta minden embercsoportnak annyira kívánatos Alföld — amely eseménydús és véresen mostoha történetének minden nyomát hiteles dokumentumokban őrzi — a *magyarság egyedüli jogos tulajdona.*

Kiemeli itt az előadó az ásatások nagy jelentőségét is. A népek, kulturák állandó küzdelmet vívtak egymással és ennek a küzdelemnek jelei belekerültek a földbe. Így lett a magyar föld Eurázia antropológiai múzeuma. Ha valamilyen kérdésre a világ bármely részén élő tudós feleletet akar kapni, hozzánk kell jönnie mert régészeti szempontból éppen az ásatások értékes feltárásai révén vezetők lettünk Európában.

Az Alföldi Tudományos Intézet munkakörét ismerteti ezután, majd az említett munkacsoportokra hívja fel a közgyűlés tagjainak figyelmét és rámutat arra, miképpen kapcsolódhatnak bele az intézet munkájába. Négyféle lehetősége van a nevelőnek a munkakifejtésre.

1. Mint szakember. (Saját környezetében, falujában, községében a megoldásra váró feladatok elvégzésével még akkor is, ha a szakmai tudás csak később fejlődik ki. A rendszer nélkül végzett munka soha nem vezet úgy célra, mint a rendszeres kutatás, mert a következetesség, határozott vonalvezetés, kitartás meghozzá jutalmát).

2. Elgondolás, terv, hozzászólás után való bekapcsolódás a munkába. A helyén való kritika csak elősegíti az igazság keresését.

3. Adatok tömeges gyüjtésével való szolgálat. Az adatgyüjtőívek kitöltése nem mindig a legkellemesebb feladat, de éppen ennek lelkiismeretes elvégzése révén tud minden nevelő illő módon bekapcsolódni a tudományos munkába. Ha az Alföld nevelői más munkát nem is végeznének a tudományos kutatások eredménye érdekében, az egyedüli, de legfontosabb munkát mégis vállalhatják — az adatgyűjtést!

4. Az előkészítő és felvilágosító munka. Hivatása hogy észrevegye a leletet és felhívja a szakember figyelmét. Külön emlékezik meg az annyira értékes adatokat tartalmazó községi levéltárakról, amelyek hozzáértés híjával elpusztulnak. Misszió, nemzeti hivatása a nevelőnek, hogy az említett pontok szerint belekapcsolódjék a tudományos munkába és hozzájáruljon ennek a gyönyörű nemzeti tudománynak műveléséhez. Hiszi és tudja, hogy minden nevelő felméri a munka horderejét és örömmel áll segítőként a nemzeti feladat teljesítésére.

Dr. Firbás Oszkár tanügyi főtanácsos, gyakorló gimn. igazgató, évi beszámoló jelentésében az elmult évi munka nehézségeiről beszél és megállapítja, hogy bár szomorú, de

mégis töretlen lélekkel végezte munkáját minden nevelő és a közösen végzett munka eredményei a bizonyítékok hivatásunk nemzetmentő ereje mellett. A nemzeti világnézet egységes kialakítását jelöli meg a nevelői munka legfontosabb feladatául. Valláserkölcsös és nemzeti szellemben kell nevelnünk. Egyedül a nevelői rend hivatott a nemzeti világnézet világos megfogalmazására, kikristályosítására, mert a politikus, — közvélemény, — a suttogó, — más-más, saját szempontok szerint határozza meg világnézete lényegét, míg a nevelő az egyedüli, aki a valláserkölcsös alapon álló, valóban nemzeti szellemben kell; hogy alakítsa a reájabízottak világnézetét. Mivel a társadalom minden tagja hatása alá kerül fejlődése során, a leghivatottabb, egyben a legfelelősebb a magyar társadalom helyes nemzeti világnézetének kialakításában. Ezért fontos a nevelői társadalom egysége a nemzeti világnézet lényegének értékelésében.

A nevelő ki is veszi a részét a nemzeti világnézet kialakításának munkájából, mert a társadalmi élet minden területén találkozhatunk vele. Mennyi író, szónok, előadó, népművelő foglal helyet a majd kétezer tagot számláló egyesületünkben, mely új színt bátor nivót jelent a nemzetnevelők nagy közösségében.

Évi jelentésének további során bejelenti az egyesület népiskolai szakosztályának reneszanszát, amely dr. Köves Sándor kir. tanfelügytlőnek a tanítók magasabb nevelői eszmék fele való irányításával, hatalmas lendülettel ível egy újabb, nemesebb, tartalmasabb, eredményesebb szakosztályi élet felé. Bizonyítéka ennek az, hogy a szakosztály ötszáz tagot számláló soraiban. Köszönetet mond mindezekért a jelenlévő dr. Köves Sándor kir. tanfelügyelőnek, akit az egyesületben való közreműködésre és annak további támogatására kér fel.

Ezután a megüresedett tisztségek betöltését indítványozza minden formalitás kerülésével, megállapítva, hogy nem célunk egyesületesdit játszani, hanem inkább az elmélyülés munkánkban a hivatásunk.

Hálás köszönetet mond azoknak a közületeknek és egyes személyeknek is, akik egyesületünket anyagi támogatásban részesítették.

Pénztári és szerkesztői beszámoló után az elnök zárószavaiban az idei közgyülésünk eredményeit összefoglalva kéri a nevelők rendjét, válassza meg a közeli eszményeket, keresse a pedagógia boldogító eszméit, amelyeket egy örök eszmében foglalhat össze minden eszménykereső — a szeretetben. Ősi hindú mondást idéz — ha tizenkét ember egy csillagra tudna nézni, meghódítaná a világot. Ha mi magyar pedagógusok is a szeretet örök eszményét nézzük, keressük, megteremtjük a magyar lélekismeretet, felépítjük az országot.

Ezt a célt jelöli meg az egyesület elkövetkező munkájában.

JÓJÁRT LÁSZLÓ

150 cég milliós raktárából választhat pénz nélkül,

mindazt

megveheti

amire szüksége van

Nemzeti Takarékosság

könyvecskével. Könyvecskét

Szeged, Kárász-utca 5.

szám alatti irodánktól kap.

KETTING LAJOS

textil-, szövet- és divatárú nagykereskedő

SZEGED,

TISZA LAJOS KÖRÚT,

PÜSPÖKBAZÁR

ÖRÖM VÁSÁROLNI AZ

EXCELSIOR

HARISNYAHÁZBAN

SZEGED,

Tisza Lajos körút 42/a.

Levélpapir különlegességek
Fényképalbumok
Lakbérleti szabályrendelet
Házbérfizetési könyv lakbérleti szabályrendelettel
Saját kiadású Népiskolai Értesitő

Tankönyvárusitásra hivatalosan kijelölt cég.

NEMZETI SAJTÓVÁLLALAT

Szeged, Kárász-utca 5. szám. Telefon: 24-52.

KURUCSEV SÁNDOR divatárú kereskedő

SZEGED

SZÉCHENYI-TÉR 14.

Szövetek, selymek nagy választékban. Legjobb beszerzési forrás.

Babakelengyék, úri- és női divatcikkek dús választékban

CSÓR BÉLÁNÁL

SZEGED, KIGYÓ-U. ÉS FEKETESAS-U. SAROK.

KRIER RUDOLF

uri- és egyenruházati szabósága. Uri divatcikkek kereskedése. Cserkészfelszerelések, nyakkendők, sapkák, sálak stb.

SZEGED, KLAUZÁL-TÉR 3. SZÁM.

„OPTIKA"

TELEFON: 13—30.

FOTÓ, OPTIKA, PORCELLÁN, DISZMŰÁRUK, SZEGED, KÁRÁSZ-U. 14. (DEL-KA MELLETT)

Szegedi Uj Nemzedék Lapvállalat Rt. Felelős üzemvez.: Szigeti Jenő.